
http://www.humanityspace.com
ISSN 2226-0773
9 772226 077005
2012
Том 1 No 2 Volume 1 No 2
MOSCOW
ISSN 2226-0773
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC
ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE
Том 1 No 2
Volume 1 No 2
2012
МОСКВА
MOSCOW

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Том 1, No 2
Volume 1, No 2

МОСКВА
MOSCOW
2012

Гуманитарное пространство
Международный альманах **ТОМ 1, No 2, 2012**

Humanity space
International almanac **VOLUME 1, No 2, 2012**

Главный редактор / Chef Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **cerambycidae@fromru.com**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Редактор / Editor: **О.В. Стукалова / O.V. Stukalova**
E-mail: **chif599@gmail.com**
Научные редакторы / Scientific Editors:
А.И.Арнольдов / A.I.Arnoldov
В.П.Подвойский / V.P.Podvoysky

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**

Издательство / Publishers: **Higher School Consulting**
Tovarishchensky side street, 19, office19, Moscow, Russia
Напечатано / Printed by: **AEG Group Design & Printing**
Gruzinsky Val, 11, Moscow, 123056 Russia

Консультативное участие / Advisory participation:
ФГНУ РАО «Институт Художественного образования»
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»

Дата выпуска / Date of issue: **02.04.2012**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

Дуккон Агнеш / Dukkon Agnes
профессор Будапештского Университета им. Лоранда Этвеша (ELTE)
доктор филологических наук (по русской литературе)
доктор Венгерской Академии Наук (по венгерской литературе ренессанса и барокко)
Professor Budapest University named after Eötvös Loránd (ELTE)
Doctor of Philological Sciences (in Russian literature)
Doctor of the Hungarian Academy of Sciences (in Hungarian literature, Renaissance and Baroque)
Зотов Владимир Владимирович / Zotov Vladimir Vladimirovich
кандидат экономических наук, доцент
Московский Государственный Университет Дизайна и Технологии
Moscow State University of Design and Technology
Киселев Геннадий Михайлович / Kiselev Genady Mikhaylovich
кандидат педагогических наук, доцент
Московский Региональный Социально-Экономического Институт
Moscow Regional Socio-Economic Institute
Кшицова Дануше / Kshitsova Danushe
доктор философских наук, профессор
Университет им. Масарика и Института славистики (г. Брно)
University named after Masaryk and Institute of Slavic Studies (Brno)
Манн Юрий Владимирович / Mann Yuriy Vladimirovich
академик Российской академии естественных наук
доктор филологических наук, заслуженный профессор РГГУ
Российский государственный гуманитарный университет
Российская Академия Естественных Наук
Russian State University for the Humanities
Russian Academy of Natural Sciences
Матыцин Александр Анатольевич / Matytsin Alexandr Anatolevich
кандидат философских наук, доцент
Московский Авиационный Институт
Moscow Aviation Institute

Оленев Святослав Михайлович / Olenev Svyatoslav Mikhaylovich
доктор философских наук, профессор
Московская государственная академия хореографии
Moscow State Academy of Choreography
Пирязева Елена Николаевна / Piryazeva Elena Nikolaevna
кандидат искусствоведческих наук
Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской Академии Образования
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
Подвойский Василий Петрович / Podvoysky Vasily Petrovich
доктор педагогических наук, профессор
Московский Педагогический Государственный Университет
Moscow State Pedagogical University
Полюдова Елена Николаевна / Polyudova Elena Nikolayevna
кандидат педагогических наук
Окружная библиотека Святой Клары (США: Калифорния)
Santa Clara County Library (USA: California)
Сёке Каталин / Szoke Katalin
кандидат филологических наук, доцент
Института Славистики Сегедского университета (Венгрия)
Institute of Slavic Studies of the University of Szeged (Hungary)
Смирнова Тамара Петровна / Smirnova Tamara Petrovna
кандидат психологических наук, доцент
Московский Государственный Университет Дизайна и Технологии
Moscow State University of Design and Technology
Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
кандидат педагогических наук
Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской Академии Образования
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»

Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
кандидат физико-математических наук
кандидат филологических наук
Университет г. Бат, Великобритания
University of Bath, UK
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, профессор
Российский Государственный Социальный Университет
Russian State Social University

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 217-229

Б.П.Юсов – учитель, ученый, мыслитель, новатор

Е.А. Ермоленская

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: eabloknot@yandex.ru

Ключевые слова: художественная педагогика, детское изобразительное творчество, принципы и задачи изобразительного развития ребенка, концепция интеграции и взаимодействия искусств, культуросообразная модель образования, ребенок в пространстве культуры, научная школа Б.П.Юсова.
Key words: art pedagogy, children's fine art, principles and objectives of the child 's development, the concept of integration and interaction of arts, cultural realized model of education, child in the space of culture, science school by Boris P. Yusov.
Резюме: История развития художественной педагогики на протяжении двух веков строилась на позициях главенства профессионального искусства, что определяло задачи преподавания рисования в школе как систему занятий по освоению графической грамоты и подтягивания ребенка до уровня профессионального искусства. В результате широкомасштабного эксперимента 1971-1981г., проходившего под руководством выдающегося ученого педагога-художника Юсова Б.П. меняется основополагающие позиции в преподавании изобразительного искусства. В центр педагогических усилий был поставлен ребенок, ценностно значимым становится самостоятельная творческая деятельность учащегося. Искусство рассматривается средством, способом, пространством, условием взросления, развития личностных качеств ученика, познания мира, самовыражения, формирования эстетических, художественных предпочтений, духовно-нравственных основ личности.
Кардинальное изменение подходов к обучению изобразительному искусству стало первым глобальным этапом в научной деятельности Б,П. Юсова, которое позволило ему уже в восьмидесятых годах прошлого века разработать теоретические подходы к культурологической модели образования, заглянув на несколько десятилетий вперед, разработать концепцию полихудожественного развития школьника и интегрированного преподавания разных видов искусства, междисциплинарного взаимодействия учебных дисциплин, которое реализуется с опорой на художественно-эстетическое сознание и включение ученика в социокультурный процесс развития.
Abstract: Art pedagogy's history during two centuries was based on the positions of the main rule of professional art that defined the task of Art lessons at the school as the system of training of the graphical literacy development and pull the child up to the professional art level. As a result of large-scale experiment of 1971 - 1981-s,

which was headed by outstanding scientist, teacher, artist Boris Yusov, there were changed the fundamental positions in the Art pedagogy. Inti the centre of pedagogical efforts it was put a child; the independent creative work of the pupils became the main value. Art is considered as means, method, space, growing condition, the development of student personality traits, knowledge of the world, self-expression, the formation of the aesthetic, artistic preferences, spiritual and moral foundations of personality.
Fundamental change in the pedagogical approaches to the the fine arts has become the first global step in the scientific activities of B. Yusov, which helped him in the 80-s of last century to develop theoretical approaches to culturological model of education, looking for the next decades, to develop the concept of student polyart and integrated teaching of different kinds of art, academic interaction of the school subjects, which is implemented based on artistic and aesthetic awareness and inclusion of students into the social and cultural development.
[Ermolinskaya E.A. B.P. Yusov as the teacher, scholar, thinker, innovator**]**

Бориса Петровича Юсова мир художественной педагогики знает как талантливого ученого, мыслителя, обладающего даром мощного анализа, пространственного видения научной проблемы, широтой научного мышления, генератором новых идей в педагогике искусства и образовании.

В историю художественной педагогики он совершил переворот, по масштабам сравнимое открытиям Ньютону в физике, Копернику в астрономии, Лобачевского в математике. Он смело пошел против исторически сложившейся на протяжении полутора столетий системы образования детей и молодежи средствами изобразительного искусства, в корне изменив приоритеты, направления, посылы и взгляды на значение и роль изобразительного искусства в становлении личности ребенка, на методику преподавания искусства в школе.

Чтобы полнее представить масштаб его революционных изменений концептуальных подходов к обучению детей изобразительному искусству, приведем историческую справку развития данного направления в педагогике государства Российского.

Рисование как учебный предмет в России было введено в кадетских корпусах (1732 г.), в женских институтах, в гимназиях и ряде других учебных заведений (с 1804 г.), позднее - в реальных и коммерческих училищах. С 1820 г. рисование входит в список общеобразовательных предметов массовой

школы. С этого момента начинается работа по созданию учебных программ по рисованию для детских учебных заведений, которая не только испытывает определенные влияния со стороны профессионального искусства, но и берет на вооружение методики профессионального обучения. Главными методами работы без каких-либо изменений перенесёнными в общеобразовательную школу стали копировальный и геометрический методы, распространенные в профессиональном искусстве. Сущность методов заключалась в механическом срисовывании «образцов» (сложная форма, мысленно расчленялась на сочетание простых геометрических фигур и тел, в очертаниях которых затем срисовывались живые формы). Поиски методов, методик, программ обучения детей шли постоянно как в среде художников, так и педагогов искусства.

Во второй половине XIX века копирование вытеснялось рисованием с натуры, но в самом начале XX века получил широкое развитие натуральный («американский») метод, где место классических образцов и слепков рекомендовалось рисовать обычные предметы быта, людей и пейзаж, т. е. то, что учащиеся видели вокруг. Этот метод воспринял лучшие черты системы П. П. Чистякова, создателя передовой художественной школы, сочетавшей традиции академического образования с достижениями реалистического искусства передвижников. Натуральный метод приветствовал изучение живой природы, которую П.П. Чистяков оценивал как «одну из сторон знаний вообще». (*П.П. Чистяков. Письма Записные книжки. Воспоминания. М.,: Искусство, 1952. с.427)*. Собственные методы обучения рисованию были предложены, такими художниками, как: Д.Н. Кардовским и Э. Радловым. А.П.Сапожников.

Эти направления стали базой и для общего образования детей в школе. Главным недостатком теоретической базой этих методов была концепция главенства профессионального искусства, к которому, по меткому выражению Б.П.Юсова ребенок «насильственно подтягивался», осваивая первичные знания и навыки изображения в области графической грамоты. В них не учитывались возрастные особенностей развития ребенка и знания в области детской психологии искусства;

игнорировались интересы и потребности ученика. Авторы этого метода работы не знали особенностей детского рисунка, поэтому программы страдали однообразием предлагаемых моделей от класса к классу и учебных задач, которые не были сопоставлены с психофизическими возможностями конкретного возраста.

Несоответствие учебного курса природе детского творчества выразились в нелюбви к предмету, в непонимании детьми учебных задач и неспособности выполнить задания на уровне предъявляемых ему требований; в формировании у школьников представления о предмете, трудном для изучения Не удивительно, что предмет «Изобразительное искусство» не входил в число любимых предметов учащихся. Выдающийся ученый, искусствовед и педагог А.В. Бакушинский, занимавшийся изучением детского творчества, так писал об уроках рисования: «..Вспоминаю своё детство и прихожу к такому выводу: самым жестоким, самым непонятным и уродливым для моей детской души были обязательные уроки рисования в нашей школе под руководством специалиста, довольно известного художника». (С. 24 А.В. Бакушинский).

В тридцатые годы двадцатого века рисование становится предметом с четко ограниченным объемом знаний и навыков реалистического рисунка. Его содержание и методику преподавания для различных учебных заведений разрабатывали сотрудники Центрального дома художественного воспитания детей в Москве Г.В. Лабунская, Е.Е. Рожкова, Н.П. Сакулина, Е.И. Кондахчан, художник П.Я. Павлинов и др.

Для 40-60-х годов характерна борьба между художественным, творческим подходом к детскому рисунку, который преобладал во внеклассной и внешкольной работе и учебно-техническим направлением обучения рисованию на уроках в школе, который трактовался как первая ступень подготовки к черчению. Содержание уроков изобразительного искусства в школе сводилось к четырем основным видам работы: рисованию с натуры, на темы, декоративному рисованию узоров, с 3го класса вводились специальные уроки-беседы об отдельных произведениях искусства. Большую часть учебного времени занимало обучение графической грамоте.

Прогрессивный метод рисования с натуры был возведен в ранг методологии обучения изобразительному искусству. Такое положение в теории и практике преподавания учебного предмета сохранилось до середины 70- х годов, несмотря на то, что содержание предмета было расширено и сближено с задачами эстетического воспитания школьников, а сам предмет в 1964г. переименован в «Изобразительное искусство» основное внимание, и прежде, уделялось рисованию.

Поиски путей совершенствования образовательных программ, методик, методов и концепций можно сравнить с механическим изменением внешних факторов реализации образовательных задач, которые не затрагивали внутренних процессов изобразительного развития ребенка и не могли выйти за границы профессионального подхода и рассмотрения искусства центральным фактором образовательного процесса.

Революционные изменения в художественной педагогике и в частности в преподавании изобразительного искусства в школе связаны с именем Борис Петрович Юсова, который поставил в центр педагогического внимания школьника, психо-возрастные возможности, потребности, интересы ребенка. Цель художественного воспитания он видел в подготовке ребенка к взаимодействию с художественной культурой. Задачами уроков искусства определял как обогащение и развитие эмоционально-образной сферы личности школьника, раскрытии его творческого потенциала, познании мира, становлении мировоззренческих основ личности в процессе самостоятельной «лабораторно-исследовательской» творческой деятельности, результатом которой становится художественный продукт – рисунок. Занятия с детьми искусством (*по Б.П.Юсову*) должны строиться на:

- значимости детского творчества, формировании целостного художественного сознания, родстве видов искусства, гармонизации отношений с окружающим миром,
- поощрении творческой инициативы, фантазии, воображения, ассоциативного мышления, обогащение эмоциональной сферы;
- рассмотрении изобразительной деятельности как органичной, естественной и наиболее адекватной ребенку

формы постижения окружающего мира, активного канала общения

- направленности уроков изобразительного искусства на задачи художественного развития школьника
- рассмотрении изобразительной деятельности и художественного восприятия и восприятие действительности равноправными и взаимозависимыми видами творческой деятельности;
- поиска многообразия видов и типы уроков, заданий, методологических подходов и форм работы с детьми по искусству;
- использовании на уроках разнообразных художественных материалов и техник;
- обогащение индивидуального творческого опыта;
- формировании воли и свободы творческого проявления ребенка.

Меняется и оценка детского рисунка, и соотношение технической и образной сторон изобразительной деятельности ребенка. Обучение изобразительной грамотности предлагалось ученым рассматривать вспомогательным средством художественного развития школьников. На первый план выходят задачи формирования у них способности понимать художественный образ, проблемы современной и исторической действительности в произведениях искусства, создавать художественный образ самостоятельно. Важно, чтобы практическую работу ребенок выполнял не только грамотно, но и выразительно, образно, т.е. передал своеобразие предмета, явления, события, отмечал его главные черты.

Ученым были разработаны критерии выразительности детского рисунка, которые пришли на смену существующим. Если раньше детский рисунок оценивался по степени приближения к работам художников - профессионалов (манера и техника исполнения, уровень владения художественными материалами и проч.), то теперь предлагалось оценивать выразительность детского рисунка, которая имела три источника выразительности**:**

1) Предметная выразительность (предметный рисунок) как результат реалистического отражения эстетических особенностей действительности;

2) Выразительность композиционно-творческого раскрытия автором своего замысла через художественные возможности языка изобразительного искусства;

3) Выразительные свойства художественныхм атериалов и техники работы ими.

«Способность к посильному созданию художественного образа, - писал Б.П.Юсов, - можно формировать у каждого ребенка и тем самым облегчить усвоение изобразительной грамоты. Вместе с тем выразительность детских художественных работ не является простым следствием обучения изобразительной грамоте и нуждается в специальных методах работы учителя».

Благодаря научно-педагогической деятельности Бориса Петровича произошла кардинальная смена приоритетов в образовании, изменилась методико-педагогическая роль и значение искусства в становлении личности ребенка. Искусство стало средством, способом, условием, областью развития личностных качеств, пространством познания и самовыражения, развития и духовно-творческого возвышения учащегося. Искусство определяется ученым объективным и обладающим индивидуальным, самостоятельным аппаратом науки познания, науки о мире, науки о человеке. Специфика искусства как науки заключается в том, что благодаря ему человек познаёт мир в форме художественных образов, в основе которых лежит совокупность эмоционально-чувственных и понятийно-образных представлений о нем, когда художественные формы мышления, по аналогии с логической и на правах равноправной составляющей, представляют собой эмоционально-образную форму познания. Универсальность художественного типа мышления определяется тем, что оно обладает более высоким уровнем обобщения, обозначенного чувствами, понятиями (Б.П. Юсов) и процессом порождения образов (В.П. Зинченко), который, в сравнении с научным, имеет опережающий характер.

Титаническими усилиями Б.П. Юсов смог противостоять сложившейся и давно изжившей себя системе художественного

воспитания. Он предложил совершенно новую, концепцию целостного художественного развития школьника средствами изобразительного искусства, в которой искусство, как носитель эмоциональной, духовной, исторической, национальной, культурной, информации о мире, заключенной в образной форме, рассматривается оптимальным средством формирования культуры личности школьника.

Естественно, что данная концепция художественного образования школьника была неоднозначно встречена и педагогами и представителями научного мира. Сторонники сложившейся годами системы преподавания рисования в общеобразовательной школе(которых было большинство) встретили концепцию в штыки. На стороне Бориса Петровича встал авангард передовых учителей изобразительного искусства, которым она была близка, понятна и привлекательная. Активному внедрению данной концепции способствовал начавшийся в 1971 г. в СССР Всероссийский эксперимент по преподаванию и созданию новых программ по изобразительному искусству, в котором приняли участие 14 союзных республик. Итогом эксперимента стала учебная программа, утвержденная Министерством просвещения в 1981 г., увеличение количества учебного времени на изобразительное искусства в два раза, возвращение в учебный курс таких видов деятельности, как «восприятие природы и окружающей действительности», «работа по памяти и по воображению» «декоративно-прикладная деятельность», «предметно-пространственная деятельность», «лепка», а также обогащение художественных техник и материалов.Эта программа во многом предугадала и подготовила почву для развития нового направления в художественной педагогике (автором которого в 1987 г. встал Б.П.Юсов) - интегрированное обучение и полихудожественное воспитание детей и юношества.

Успех Всесоюзного эксперимента во многом был прямой заслугой Бориса Петровича. Во-первых, его уже хорошо знали педагоги всех республик СССР в качестве Директора Международных выставок детского творчества. Многих покоряла его преданность делу, знание детской психологии, энциклопедические знания, широта научных интересов. Юсов

Б.П. был интересным собеседником,который, имея огромный опыт, знания,должность и мировое имя, выстраивал разговор таким образом, что любой учитель чувствовал себя на равных. Это порождало желание поделиться не только удачами, но и неудачами. Такая дружественная и рабочая атмосфера поддерживалась им на ежегодных конференциях и мастер-классах, проводившихся на базе одной из экспериментальных школ. Учителя привозили огромные папки с детскими работами, развешивали их в коридорах, покрывая рисунками стены от потолка до полу. Рисунки вывешивались в порядке предлагаемых экспериментальной программой тем для того, чтобы результаты урока разных педагогов можно было сравнить между собой, определив, что педагогические и выразительные возможности каждой из них для обмена опытом между учителями-экспериментаторами, для обсуждения (например, почему одна и та же тема у одних вызвала интерес у учащихся и дала удивительные творческие результаты- рисунки, а у других эта же тема не получилась).

Во-вторых, вместе с сотрудниками своей лаборатории Борис Петрович выезжал в республики с семинарами, мастер – классами, докладами, собирая огромные аудитории учителей школ, научных работников, студентов художественно-графических факультетов, методистов по искусству. Он был удивительным ораторам, который мастерски владел вниманием аудитории. Его доклады всегда были насыщены фактами, образными примерами, позволяющими в доступной, понятной, образной форме, позволяющих донести до слушателя идеи и смысл новой концепции художественного развития школьника. Его выступления – сообщения– рассуждения разворачивались в пространстве и времени, захватывая интересные факты, события. Они часто изобиловали отступлениями, которые, на самом деле, настраивали аудиторию на проблему, расширяли познавательные границы знаний, подготавливали к восприятию того главного, что содержалось в докладе. Это было больше похоже на рассуждение в кругу единомышленников, но рассуждение глубоко спланированное и продуманное, с четким пониманием того, к чему, к каким выводам должен подойти каждый слушатель. В этих рассуждениях на глазах слушателей,

в реальном времени рождались новые идеи, которыми щедро делился Борис Петрович со слушателями. Будучи человеком искусства и понимая значимость информации, заключенной в визуальных знаках, Борис Петрович часто прибегал к схемам, таблицам, создавая их тут же на глазах слушателей во время доклада.

В-третьих, и это, на мой взгляд, самое важное, многих привлекали личностные качества ученого, которые проявлялись и в уважении к учителям, и умении слушать, и желании поделиться знаниями, опытом, и умением поднять, возвысить учителя за его творческое отношение и любовь к делу и избранной профессии. В лаборатории велась активная переписка с учителями. На адрес лаборатории, на имя Бориса Петровича шли бандероли с рисунками и поделками учеников, технические карты проведения уроков и их подробный анализ со всех концов страны. И всех «своих» педагогов Борис Петрович знал в лицо и по имени отчеству, которые он не забывал даже по истечении значительного срока после окончания эксперимента.

Борис Петрович был всемирно известным ученым, который читал лекции по проблемам детского художественного творчества и художественного воспитания. Его хорошо знали в Америке, в которой он жил по несколько месяцев, свободно читая студентам лекции на английском, общаясь учеными и знакомясь с актуальными проблемами художественного воспитания; а также в Японии, которых покорила мощь научного мышления ученого и которые, как оказалось позднее, следили за судьбой Всероссийского эксперимента. Уважение к достижениям и признание успехов эксперимента проявлялись в том, что японские делегации учебных -педагогов неоднократно приезжали в Советский Союз в НИИ ХВ (научно-исследовательский институт художественного образования) в лабораторию изобразительного искусства, которой руководил Борис Петрович, и знакомились с опытом становления художественного образования в масштабах всей страны.

Борис Петрович был талантливым ученым-педагогом. Он воспитал плеяду учеников, которые имели счастье быть его диссертантами. Счастье потому, что каждая встреча с Юсовым расширяла научные горизонты возможностей, формировала

научное мировоззрение, окрыляла, давала эмоциональный посыл, заражала желанием оставить свой лед в науке. Работая с аспирантом, Борис Петрович точно предугадывал его научные возможности, интересы, вероятные пространства научного поиска. К таким счастливцам принадлежу и я. Судьба подарила мне несколько бесед с ученым в момент моего определения научного поиска. Ему, по моим наблюдениям, было интересно разговаривать с молодым ученым, достоинством которого, по большей части было пока только желание узнать что-то большее. Аспирант, соискатель, учитель приходили к нему с этим желанием «хочу», часто не в силах сформулировать это свое желание. В беседе, которая могла длиться несколько часов за закрытой дверью его маленького кабинета, Борисом Петровичем аспиранту предлагалась не тема, а, скорее область исследования, поскольку вариантов тем научного исследования Юсовым мог сразу предложить несколько, так сказать, на выбор. Предложит и прислушается к тому, что происходит в сознании аспиранта, на что будет получен отклик, что будет созвучно его интересам, невнятно проявленным в этом первоначальном «хочу». Все это давало ощущение того, что внутренним взором пред ученым разворачивалось многомерное пространство будущего исследования, и он сам уже предвидел пути поиска, решения, композицию диссертационного исследования, выстраивал логический ход рассуждений, определял источники научных изысканий, которые обогатили бы данную научную работу.

Под руководством Бориса Петровича защищались докторские диссертации, которые составляют гордость отечественной педагогической науки. И в их научной судьбе он оставил глубокий след уважения, восхищения, став примером научной одержимости и творческого поиска. Приведем воспоминание об ученом одного из последних его докторантов – Шишлянниковой Нины Петровны.

«Вспоминается 1995 год. Ушла из жизни Л.В. Горюнова, с которой были вязаны годы творческого сотрудничества в области музыкального образования школьников. Строились планы по защите кандидатской диссертации. Казалось, все рухнуло, но судьба распорядилась иначе.

Е.А. Ермоленская / E.A. Ermolenskaya

Случилось так, что моя первая беседа с Борисом Петровичем Юсовым на предмет прикрепления к аспирантуре в качестве соискателя (он тогда был председателем диссертационного совета Исследовательского центра эстетического воспитания РАО, ныне Институт художественного образования), завершилась тем, что я стала его соискателем. Конечно же сыграло свою роль имя Л.В. Горюновой. Как я узнала позднее, педагог – художник и педагог – музыкант, они были духовными и научными единомышленниками. И я благодарна судьбе за то, что в моей жизни были эти два замечательных, неординарных ученых, два титана педагогики искусства, две незаурядные личности, имена которых для меня всегда рядом, и бесконечно дороги оба.

Мне, живущей в далекой Сибири, на 4000 километров от столицы, судьба подарила за эти годы лишь несколько встреч с Борисом Петровичем и 5 аудио кассет с записями наших бесед. Но как много они значили для меня в становлении мировоззрения и научных взглядов! Широта и размах его мышления, глубина охвата проблем, прозорливый взгляд в будущее Российского образования всякий раз изумляли и вдохновляли, как мне кажется, не только меня.

Последняя встреча с Борисом Петровичем состоялась в феврале 2002года. Вспоминая Людмилу Васильевну, как это бывало при каждой встрече, Борис Петрович поделился неожиданной находкой в своем архиве. Это была книга для школьников и учителей – «ДобротоЛюбие», написанная, изданная и подаренная ему при жизни автором Людмилой Васильевной Горюновой. «Как-то сразу, - сказал Борис Петрович несколько извиняющимся тоном, - к сожалению, я не увидел дарственную надпись, и обнаружил её совсем недавно». И он показал мне эту надпись.

Меня глубоко поразили слова Л.В. Горюновой. Будучи сама очень яркой, нестандартно мыслящей личностью, она осознавала всю глубину и масштабность личности Б.П. Юсова как учебного, и с присущей ей искренностью и открытостью выразила это предельно коротко: «**Уходя вперед, я не оглядываюсь. Вы все равно - впереди!...».** Одно предложение…, а сказано так много…!

И действительно, все, что им создано в теории, в том числе разработка основ педагогической культурологии, - будущее Российского образования. Он всегда шел вперед и жил категорией будущего, несмотря ни на какие трудности. **Устремление и преодоление** – главные качества, которые, как мне кажется, характеризую научный и в целом жизненный путь Бориса Петрович Юсова, который оставил нам, его ученикам, пример честного, доблестного и бескорыстного служения науке».

ЛИТЕРАТУРА

Юсов Б.П. 1973. О направлениях художественного воспитания детей в зарубежных странах. - Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. М.: Ч. 2.

Юсов Б.П. 1982. Современные направления в теории и практике развития художественного восприятия школьников. - Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети». Ташкент.

Получена / Received: 20.02.2012
Принята / Accepted: 29.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 230-239

«Текст о текстах»: о жизненном и творческом пути Юрия Манна

О.В. Стукалова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia; e-mail: chif599@mail.ru

Ключевые слова: научное творчество, биография, гуманитарное знание, филология, диалог, Юрий Манн.
Key words: scientific work, biography, humanities, philology, dialogue, Yury Mann
Резюме: Статья посвящена обзору жизненного и творческого пути выдающегося российского филолога Юрия Манна. Показано, как в его научной деятельности создан особый «текст о текстах», когда в едином ключе рассматриваются разные литературные и культурные эпохи.
Abstract: This paper is devoted to the overview of the outstanding Russian philologist Yury Mann's life and career. It's shown how in his scientific activity there was created the special "text on the text," when the different literary and cultural eras are considered in the same vein.
[Stukalova O.V. «Text about texts»: on the life and creative way of Yury Mann**]**

Согласно М.М. Бахтину, гуманитарная мысль прежде всего рождается как мысль о чужих мыслях, переживание переживаний, слово о словах, текст о текстах.

Выдающемуся гуманитарию нашего времени – Юрию Владимировичу Манну – принадлежит свой замечательный (и на наш взгляд, единый) текст о текстах русской и зарубежной литературы, критики, философии.

Известный прежде всего своими работами о Гоголе, Ю.В. Манн, в действительности, охватил в своем научном творчестве несколько эпох: русскую классику XIX века (от Пушкина до Достоевского), литературу пробуждающегося самосознания советского общества (так называемая «оттепель») и такое крупнейшее явление в литературе XX века, как Кафка. Казалось бы, пласты, мало пересекающиеся и независимые друг от друга. Но в «тексте Манна» создается пространство

активного живого диалога между писателями, идеями, эстетическими течениями.

Возможно, такой подход к литературе, когда все воспринимается актуальным, значимым, равноправно участвующим в обсуждении самых важных проблем человеческого бытия, был избран Юрием Владимировичем в результате очень непростого пути в науку, осложненного многими умышленно чинимыми препятствиями, включая несправедливость, замалчивание заслуг, клевету.

Родившись в Москве (1929 г.), Юрий Манн остался верен этому городу, хотя неоднократно получал предложения жить и преподавать в престижных зарубежных вузах. Но, по его собственному признанию, жизнь вне русского языка и русской культуры для него невозможна. Здесь следует отметить, что Юрий Манн – не только замечательный литературовед, эстетик, но и, как показала его последняя книга «Память – счастье, как и память – боль..», прекрасный русский писатель. Так что для этого человека главным средством творческой самореализации является именно язык, русский язык.

Как формируется исследователь? Гены? Происхождение? Есть множество подобных примеров (например, академик А.М. Панченко), но в семье Юрия Владимировича литературоведов не было. Были доктора, инженеры, мама работала стенографисткой, но гуманитариев в роду не отмечалось.

Импульс к литературоведению, интерес к этой, в общем-то малопонятной для подростка профессии возник у юноши в старших классах. Огромное впечатление произвело посещение лекций знаменитых профессоров МГУ: «Среди лекторов были известные и менее известные люди: Благой, Пиксанов, Металлов, Абрам Белкин <…> Мне нравилась сама манера широкого разговора на публику (лекции читались в Коммунистической аудитории) о предметах, которые в классах разбирались узко, в строгом соответствии с учебным планом. Не все лекторы говорили гладко, как по писанному, но и это мне нравилось: значит, лектор ищет подходящее выражение, рассуждает перед тобой и вместе с тобой» (Манн, 2011: 38). Так, разносторонне одаренный подросток (школу он закончил с золотой медалью) сделал свой первый жизненно важный выбор

– он стал ученым-гуманитарием. Как показало время, выбор был правильный!

Но как же много трудностей пришлось преодолеть молодому выпускнику филфака самого престижного университета. Проблемы начались уже при поступлении – мешал так называемый «Пятый пункт». После войны в вузах ввели ограничения на прием евреев. Золотая медаль позволила поступить, но лишь на отделение для подготовки преподавателей логики и психологии в средней школе. Как горько отмечает сам Юрий Владимирович: «Задумывалось это отделение в качестве отстойника для подобных мне: пусть они поменьше соприкасаются с таким святым делом, каким является русская литература» [Манн, 2011: 39].

Студенческие годы – здесь снова возникает вопрос о путях формирования ученого – также оказались не главной линией. Основным занятием стала, как ни странно, общественная работа (по линии комсомольского бюро шефство над ремесленными училищами), которая отнимала много времени. Лишь нескольких преподавателей можно обозначить, как истинных Учителей, раскрывающих будущим филологам главные начала их науки. Прежде всего, это Леонид Ефимович Пинский, о котором Юрий Манн вспоминает особенно часто. Манера Пинского рассуждать вместе с аудиторией, размышлять, а не изрекать готовые истины, идти к решениям, а не заранее их знать, а главное – быть по возможности, максимально точным, объективным – все эти качества Пинского стали для Юрия Манна эталонными в дальнейшей научной и преподавательской деятельности.

Вот что пишет о методе преподавания литературоведения, свойственном Юрию Манну, одна из его учениц: «Потому что главное, чему учит Юрий Владимирович, - это любовь к точности. Филология – точная наука. Она не терпит бездоказательных утверждений и болтовни. Всякая гипотеза должна подтверждаться фактами либо текстом. В противном случае она не имеет права на существование. И язык – материя точная: вольное обращение с ним недопустимо. Ученики Манна усвоили этот урок как никто другой. Он учит не только писать, но и читать. Читать как художественные, так и

научные тексты. Анализировать научную литературу: внимательно, вдумчиво, корректно. Учит спорить: аргументировано, уважительно, с достоинством. И что труднее всего – дистанцироваться от моды. Не сливаться в экстазе с каким бы то ни было ультрапопулярным направлением» [Самородницкая, 2009: 159].

В этом Юрий Владимирович следует классическим канонам гуманитарного знания, для которого характерны:

1. **стремление к концептуальности.** В гуманитарных науках «не существует способа отличить истинное и ложное», «то, что представлено в гуманитарных науках источником сомнений есть на самом деле их достоинством: это диалог, обсуждение, только обсуждение» [Гадамер, 1991: 64];

2. **опора на идеи, а не на понятия.** Для гуманитарного знания принципиально, например, что факты должны изучаться не отдельно друг от друга, а в процессе (скажем, творчество писателя не должно изолироваться от литературного процесса эпохи и т.д.);

3. **использование аргументации, а не доказательств.** Здесь возникает еще одна важнейшая черта гуманитарного знания – множественность точек зрения на один и тот же факт, что позволяет давать достаточно большое множество интерпретаций текстов. В гуманитарных науках ведущим критерием является именно точка зрения, благодаря которой факт приобретает значимость. При этом интерпретации сосуществуют в непрерывном диалоге;

4. **историзм как способ познания;**

5. **активное использование вспомогательных приемов рассуждения**: аналогии, метафоры и др.;

6. **опора на:**

а) принцип целостности научного знания, которая возникает в процессе постоянного взаимовлияния, взаимопроникновения, взаиморегулирования отдельных компонентов;

б) принцип диалогизма, который вслед за идеями М.М. Бахтина понимается как универсальное явление, пронизывающее человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни – все, что имеет смысл и

значение. Так, Бахтин писал: «Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки (но не логические ограничения и не чисто предметные оговорки), наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем влияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. п. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности» [Бахтин, 1986: 300].

7. **преимущественно описательный характер.**

Среди особенностей естественно-научного знания следует отметить:

1. модельный характер;
2. возможность широкого применения экспериментальных методов;
3. технологичность и структурированность, которое выражается в четком описании систем и их специфики;
4. доминирование так называемого эмпирического подхода (опытный характер естественнонаучного знания, наличие механизма измерения, который основан на сравнении с эталоном);
5. опора на а) представления об измеримости большинства величин, б) о погрешности измерения и статистическом характере экспериментальных материалов; фундаментальный принцип относительности (Г. Галилей, И. Ньютон, А. Эйнштейн); в) физические законы и ускоренные системы отсчета;
6. принятие философского положения о калибровочной инвариантности законов природы. При этом полученный в эксперименте результат может быть изложен в иных терминах (т.е. понят в рамках другой системы);
7. использование философских постулатов:

I. **Принцип Оккама** («Pluralitas non est ponenda sine necessitate» (лат) – «Не следует привлекать новые сущности без самой крайней на то необходимости»)». Данный принцип был

разработан средневековым философом У. Оккамом (1285-1349). [Ockam, 1957];

II. **Принцип актуализма** (законы природы не зависят от времени). Данный принцип позволяет формировать картину прошлого, опираясь на данные настоящего. Он был введен в научный обиход Ч. Лайелем в 1830 г.;

III. **Принцип фальсифицируемости** (на научный статус может претендовать только теория, которая допускает опытное опровержение). Данный принцип был введен К. Поппером в 1935 г. В этом принципе раскрывается мысль о том, что теория не может считаться научной только на том основании, что существует подтверждающие ее эксперименты. [Popper, 1972].

Все эти положения отражены в работах ученого, какой бы они не были посвящены проблеме – гротеску, научной биографии писателя, поэтике того или иного текста.

Вместе с тем, при столь фундаментальной классической основе для исследований Юрия Манна характерен постоянный творческий поиск, стремление к новизне, к открытиям, что создает особый «незашоренный» взгляд на филологические проблемы.

Это качество ученого идет, как нам кажется, от его упорного бесстрашного научного упрямства – дойти до сути, несмотря ни на какие препоны и недовольство выше стоящих.

После окончания университета Юрий Манн «долго и безрезультатно (с. 55) пытается устроиться на работу. Все тот же «пятый пункт» не дает в стране Победившего Социализма выпускнику филфака МГУ стать хотя бы учителем! Но, в конце концов, находится место в школе рабочей молодежи, о поступлении в аспирантуру остается только мечтать. Будущий знаменитый филолог, включенный в список «2000 выдающихся ученых XX столетия», составленный Кембриджским биографическим центром, так и не смог поступить в аспирантуру педагогических институтов. Видно, был недостоин столь высокой должности, как аспирант. Но жажда самостоятельной научной деятельности было слишком сильна. Так началось сотрудничество с изданием «Советская энциклопедия», затем с журналами «Огонек» и «Новый мир», в которых публиковались статьи и рецензии.

«Новый мир» - это отдельная тема в жизни Юрия Манна. Все, что связано с этим журналом, с его сотрудниками – бесконечно дорого и свято. Участие в его деятельности означало в свое время твердо обозначенную общественную позицию. Для Юрия Владимировича, чьи труды постоянно выдерживали критический натиск твердокаменных литературных генералов, это было чревато различными неприятностями, но, как и во всем, ученый не двурушничал, не скрывал своих симпатий к либеральному, честному направлению советской литературы.

Такая человеческая ответственность и высокое качество научной работы тем не менее привлекли к личности молодого ученого внимание крупнейших советских литературоведов. Один из них, Д.Д. Благой стал научным руководителем кандидатской диссертации Юрия Манна и помог ему стать научным сотрудником Института мировой литературы (ИМЛИ). В этом институте Юрия Владимирович проработал много лет и по сей день возглавляет Гоголевскую группу.

В ИМЛИ были написаны прославленные книги о Гоголе и русской философской эстетике. Те самые тексты, которые составляют Золотой фонд российской гуманитарной науки. Идеи Юрия Манна, свободные от «партийной» эстетики, от тенденциозности любого разлива, кажутся свежими и сейчас. Каково же было удивление тех, кто читал эти книги в начале 70-х, когда о литературе писалось главным образом в скучнейшем «охранительном» стиле анализа идейности или безыдейности автора, а самым ярким разделом становились критические обзоры «неправильных» мнений западных ученых.

Так, в переписке Давида Самойлова и Лидии Чуковской сохранилось упоминание о высокой оценке «Поэтики Гоголя», которую дал Самойлов. Он подчеркнул, что эту книгу особенно высоко оценили те, «кто понимает».

Между тем творчество Юрия Манна далеко от элитарности. Он тщательно избегает зауми, наукообразия, сложной терминологии. Не случайно с Юрием Владимировичем так любят сотрудничать издательства, ориентированные на подростковую аудиторию – «Просвещение», «Детская литература».

Юрий Манн – автор книг, популяризирующих литературоведение, раскрывающих самым юным и неискушенным читателям особенности творчества Гоголя, Сергея Тимофеевича и Константина Аксаковых, Станкевича, Белинского.

Интерес к этим личностям - тоже важная часть «текста Манна». Тут ученый выступает как эрудированный культуролог, глубоко проникающий в сущность – духовную и ментальную – в святое святых эпохи. Культурные гнезда как источник движения общественной мысли, духовного роста всей нации стали объектом исследования в книгах, посвященных кружку Станкевича и семье Аксаковых.

Мы намеренно не даем оценку «гоголевской линии» текста о текстах, созданного Юрием Манном. Это тема отдельной статьи.

Гоголь парит над этим текстом. Его постоянная работа над собой, неудержимое влечение к совершенству, загадки его мировоззрения – все это занимает ученого много-много лет. Занимает, но не закрывает интерес к другим личностям. Хотя в своей популярнейшей книге о динамике русского романтизма, ставшей в конце концов учебным пособием, Юрий Владимирович оговаривает исключительный интерес к текстам, а не биографиям авторов, личный строй каждого из них все равно ощущается в каждой главе. Автор раскрывает себя в своих текстах.

Юрий Манн демонстрирует этот тезис исподволь. Вот, скажем, он пишет о Баратынском (одном из своих любимейших поэтов): «В свете автокомментария Баратынского хорошо видна художественная необходимость «момента возвращения», преобразующего весь конфликт, поскольку то, что раньше служило его содержанием, составляет теперь предшествующую стадию – как уже пережитое и освоенное. Это со стороны центрального персонажа как вторичная попытка испытать судьбу и наладить свои взаимоотношения с людьми и жизнью. Удалась ли эта попытка – другой, но очень важный вопрос» [Манн, 2007: 210]. Переклички с судьбой самого поэта в этом отрывке очевидны. Для того, чтобы это понять – надо знать обстоятельства жизни Баратынского.

Но даже не зная его горьких юношеских неудач, можно понять, что волнующие поэта вопросы - не праздный интерес. Здесь очевидна связь с чем-то глубоко лично значимым.

Так, соединяя текст и подтекст, Юрий Манн выстраивает многоярусное, многослойное здание русского романтизм, в котором есть своя закономерность, есть стройность, но много еще темного, неясного, неуточненного. А это означает, что надо идти вперед, раздумывать самому, а не удовлетворяться уже открытым и установленным.

Вот поэтому-то у Юрия Манна столько учеников, аспирантов, дипломников, студентов, спешащих к нему на спецсеминар в РГГУ – причем со всего света: из Венгрии, Японии, Германии, США. Занятость исследователя (а он возглавляет Комиссию по Присуждению Премии Н.В. Гоголя в Риме, участвует в экспертных советах, оппонирует на диссертациях, редактирует сборники научных трудов и т.д. и т.п.) не мешает ему вдумчиво и скрупулезно просиживать над каждой страницей даже студенческой курсовой. Все это прочитывается тщательно, очень аккуратно и необидно исправляются стилевые и фактологические, а то и просто орфографические ошибки, а затем дается общая оценка, позволяющая выйти на более высокий уровень анализа текста или проблемы.

Автор данной статьи может это засвидетельствовать на собственном опыте. В ходе работы над книгой «Мировая художественная культура. Литература. XIX век» (М.: ПИТЕР, 2007) много часов было отдано именно правке текста – поиску стилевой выразительности, отбору самых обоснованных и аргументированных фактов. Юрий Манн принципиально не терпит пустословия. Он категорически против так называемого «душевного прочтения». В разговорах на кухне оно приятно и естественно. В научных изданиях недопустимо.

Факты должны быть проверены. Даже перепроверены.

Надо отвечать за свои слова, за свои оценки, за те имена и даты, которые ты упоминаешь.

Все это незыблемые постулаты «текста о текстах», созданного Ю.В. Манном.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М.М. 1986. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.
Гадамер Г.Г. 1991. Актуальность прекрасного. М.: Искусство.
Манн Ю.В. 2011. Память–счастье, как и память – боль. М.: РГГУ.
Манн Ю.В. Русская литература XIX века. Эпоха романтизма. – М.: РГГУ, 2007.
Манн Ю.В., Стукалова О.В., Олесина Е.П. 2007. Мировая художественная культура. Литература. XIX век. М.: ПИТЕР.
Самородницкая Е.И. 2009. Юрий Владимирович Манн. - Учителя учителей. М.: РГГУ.
Ockam W. 1957. Philosophical Writings. A Selection Edited and Translated by Philotheus Boehner (New York).
Popper K.R. 1972. Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge. - London and Henley. Routledge and Kegan Paul.

Получена / Received: 15.02.2012
Принята / Accepted: 20.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 240-248

О некоторых итогах экспериментальной деятельности по разработке вариативной части основной образовательной программы (на примере укрупненной группы специальностей «Культура и искусство»)

Л.Л. Алексеева[1], Е.Ю. Трацевская[2], В.А. Васильева[3]

[1]Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: ihoraodirect@mail.ru

[2]Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Колледж музыкально-театрального искусства № 61»
111672, Москва, ул. Суздальская, дом 40-б
State budget institution of professional education «College of Music and Theatre Arts № 61»
Suzdal`skaya str. 40-б, Moscow 111672 Russia; e-mail: 61@prof.educom.ru

[3]Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Колледж музыкально-театрального искусства No 61»
111672, Москва, ул. Суздальская, дом 40-б
State budget institution of professional education «College of Music and Theatre Arts No 61»
Suzdal`skaya str. 40-б, Moscow 111672 Russia; e-mail: vavasileva@mail.ru

Ключевые слова: образовательный стандарт, вариативная часть, профессиональное образование, культура, искусство, профессиональный модуль, междисциплинарные курсы.
Key words: educational standard, Variation, professional education, culture, art, professional unit, interdisciplinary courses.
Резюме: В статье рассматриваются отдельные результаты опытно-экспериментальной деятельности, проводимой в государственном бюджетном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Колледж музыкально-театрального искусства № 61» города Москвы. Авторы информируют об особенностях содержания вариативной части укрупненной группы специальностей «Культура и искусство», основных принципах его

разработки, возможностях углубления профессиональной подготовки и получения выпускниками дополнительных компетенций, знаний и умений. В работе дано обобщенное представление о разработанной методике проведения экспертизы профессиональных модулей и междисциплинарных курсов, а также о принципиально важных позициях, в соответствии с которыми оцениваются подготовленные материалы (наличие основных понятий и категорий изучаемого курса и/или модуля, логика и последовательность тематического построения, художественно и эстетически образовательный характер всего учебного материала и др.).

Статья посвящена обзору жизненного и творческого пути выдающегося российского филолога Юрия Манна. Показано, как в его научной деятельности создан особый «текст о текстах», когда в едином ключе рассматриваются разные литературные и культурные эпохи.

Abstract: The article discusses some results of research and experimental activities in the budget-educational institution of professional education "College of Music and Theatre Arts № 61» in Moscow. The authors inform about the features of the content of the enlarged group variative specialties, "Culture and Art", the basic principles of its development, enhance opportunities for training and graduates receive additional skills, knowledge and skills. This paper gives the general idea of the developed method of professional modules and interdisciplinary courses examination, as well as fundamentally important positions, according to which estimated the prepared materials (availability of basic concepts and categories of the course and / or module, logic, and constructing sequence of thematic, artistic educational and aesthetic character of the training material, etc.).

[**Alekseeva L.L.**[1]**, Tratsevskaya E.Yu.**[2]**, Vasil`eva V.A.**[3] Some results of experimental work on the development of variative basic educational programme (on example of the enlarged group of courses «Culture and Art»)**]**

Динамичные изменения современного общества, глубокие структурные трансформации в различных сферах деятельности человека предъявляют особые требования к системе отечественного профессионального образования. Утверждение ФГОС и поиск устойчивых механизмов для достижения нового качества профессиональной подготовки выпускников выдвигают задачу актуализации содержания среднего профессионального образования, в том числе, и за счет создания вариативной части основной профессиональной образовательной программы. Возможность получения дополнительных общих и профессиональных компетенций, специальных художественных умений и знаний выпускников может быть успешно реализована при специальной разработке междисциплинарных курсов профессиональных модулей.

Содержание таких курсов и модулей не только предусматривает углубленное изучение отдельных учебных дисциплин, расширяет область будущих профессиональных интересов молодых людей, детально знакомит со специфическими особенностями «творческих профессий», таких как артист-вокалист, концертмейстер, художник-технолог, специалист по театрально-декорационному искусству и др. Главное предназначение междисциплинарных курсов профессиональных модулей заключается в ориентации на формирование общей и художественной культуры юношей и девушек, развитие их эмоционально-духовной сферы, становление эстетических взглядов и убеждений творчески мыслящих молодых людей. В целом актуализация содержания за счет разработки вариативной части основной профессиональной образовательной программы позволит сформировать у молодых людей полное представление о будущей профессии, современное критическое мышление, позитивные жизненные установки и профессиональную мобильность. Это обеспечит в итоге инновационный характер подготовки студентов в системе СПО, современное качество образования и его соответствие потребностям российского общества, возможность дальнейшего продолжения образования выпускников.

На протяжении 2010 – 2012 уч.гг. в Колледже музыкально-театрального искусства № 61 города Москвы проводится экспериментальная работа по разработке вариативной части основной образовательной программы. Ключевая идея исследования непосредственно связана с усилением гуманитарной составляющей образования на всех его уровнях и ступенях, и в первую очередь с реализацией образовательного потенциала искусства. В современном научном гуманитарном знании «образование через искусство» является достаточно новым понятием. В широком смысле оно вбирает в себя сложившиеся традиции в области эстетического и художественного воспитания, научное и педагогическое наследие выдающихся отечественных деятелей, богатый творческий опыт известных российских писателей и

художников, музыкантов и композиторов, хореографов и кинорежиссеров, театральных деятелей и работников музеев. В более узком – это образование творчески мыслящего, гармонично и разносторонне развитого человека.

Цель эксперимента заключается в обеспечении возможности расширения и углубления профессиональной подготовки, получения дополнительных компетенций, знаний и умений по ряду специальностей (например, 073401 «Вокальное искусство», 073101 «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)», 070206 «Театрально-декорационное искусство», 071201 «Искусство балета»). Основная проблема при реализации цели эксперимента заключалась в том, чтобы при разработке вариативной части основной образовательной программы сохранить в содержании профессиональных модулей и междисциплинарных курсов сложившиеся в отечественной практике традиции и подходы к образованию через искусство молодого поколения и привнести в профессионально-художественное образование современные требования, определяемые ФГОС.

В связи с этим были определены и сформулированы основные принципы, которые должны учитываться при разработке вариативной части – это фундаментальность, художественность и рациональность. *Фундаментальность* подразумевает включение в содержание образования самого существенного и характерного, отражающего специфику изучаемого предмета. Предполагается также изучение глобальных проблем современной культуры и социума, освоение художественной картины мира и знакомство с современными тенденциями культурного развития общества. *Художественность* определяется как проявление сущности искусства – художественного отражения действительности, – во всем многообразии окружающей жизни человека и общества. Это подразумевает наличие в содержании образования отечественных и мировых, классических и современных образцов культуры и искусства, обладающих несомненной высокой ценностью и духовной значимостью. *Рациональность* представляет собой совокупность исторически выработанных

стандартов и эталонов в отношении художественных ценностей. В плане содержания образования рациональность сводится к разумности, соответствию обозначенной цели, практической значимости.

Не вдаваясь в детали отдельных этапов экспериментального исследования, остановимся на разработанной методике проведения экспертизы профессиональных модулей и междисциплинарных курсов. Подчеркнем, что предлагаемая методика имеет рекомендательный характер и разработана для оценки соответствия содержания вариативной части основной образовательной программы по укрупнённой группе специальностей «Культура и искусство» в рамках введения федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. Предметом экспертизы являются разработанные профессиональные модули и междисциплинарные курсы упомянутых выше специальностей.

Особенностью предлагаемой методики является ее ориентация на специфику и особый характер специальностей, имеющих отношение к художественно-творческой, исполнительской деятельности в сочетании с педагогической работой. Вместе с тем, данная методика основывается на сложившихся в современной отечественной теории и практике подходах к оценке содержания профессионального образования (Бережная М.С., Бутов А.Ю., Дружкова Н.И., Кашекова И.Э., Никитин О.Д. и др.). Методика также предусматривает установление соответствия рассматриваемых материалов сложившимся традициям в области преподавания различных дисциплин. Имеются ввиду отечественные исполнительские школы вокального, скрипичного, фортепианного, хореографического и др. видов искусства. Поскольку именно это гарантирует сохранение богатейшего теоретического и практического опыта отечественной педагогики в различных областях искусства.

Экспертиза основывается на целом ряде принципиально важных позиций, в соответствии с которыми и оцениваются

подготовленные материалы. В первую очередь это *общая характеристика разработанного материала*, где рассматривается его соответствие требованиям к предмету экспертизы. В данном случае изучается соответствие специальности, названия, части, вида и иные сугубо формальные характеристики. Другими, более конкретными позициями являются соответствие требованиям ФГОС; наличие основных понятий и категорий изучаемого курса и/или модуля; логика и последовательность тематического построения курса и/или модуля; художественно и эстетически образовательный характер всего учебного материала; адекватность предложенных форм и методов контроля и оценки результатов обучения. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Это подразумевает изучение и оценку паспорта примерной программы профессионального модуля, предлагаемых результатов освоения профессионального модуля, детальное рассмотрение структуры и примерного содержания профессионального модуля, условий его реализации. Детально анализируется предлагаемая система контроля и оценки результатов освоения профессионального модуля, вида профессиональной деятельности. При этом особое внимание уделяется изучению области применения модуля и/или курса, наличию соответствующих профессиональных компетенций. Отдельно рассматривается рекомендуемое количество часов на освоение примерной программы профессионального модуля, междисциплинарного курса, коды профессиональных компетенций и т.п.

Наличие основных понятий и категорий изучаемого курса и/или модуля. В этом случае устанавливается собственно фундаментальный характер содержания, предлагаемого к освоению обучающимися в рамках конкретного профессионального модуля, междисциплинарных курсов. Именно эта позиция определяет возможность дальнейшего продолжения профессионального образования, так как предполагает включение необходимых и достаточных для

системы среднего профессионального образования сведений из области получаемой специальности. Здесь же изучается систематичность и преемственность материала, предлагаемого к освоению, его сложность и доступность. Отдельно рассматривается и такой аспект, как объем информации, так как перегруженность обучающихся не предоставляет им возможности для самостоятельного и разностороннего творческого развития.

Логика и последовательность тематического построения курса и/или модуля. Оценка разработанного содержания с этой позиции ориентирована на установление взаимосвязей отдельных частей, разделов, тематики и т.п., изучение непротиворечивости представленного материала, его полноты и соответствия изучаемой специальности. Отдельно анализируется наличие либо отсутствие формального характера самого содержания профессионального модуля или курса, предлагаемого к изучению современными молодыми людьми. Поскольку сама логическая структура, общая связь отдельных частей содержания необходима с точки зрения соблюдения преемственности образования на всех его ступенях (общее – среднее профессиональное – высшее профессиональное).

Художественно и эстетически образовательный характер всего учебного материала. Данная позиция является важнейшей в отношении формирования у юношей и девушек художественной культуры как части их общей духовной культуры, эстетического отношения к окружающему миру в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности. В этом случае детально рассматривается наличие в разработанных материалах сведений, касающихся исторически сложившихся стилей, музыкальных жанров и форм, специфики их исполнения, интерпретации в самостоятельной творческой деятельности. Особое внимание уделяется наличию в разработанном содержании профессиональных модулей и междисциплинарных курсов информации, имеющей отношение к творческому наследию и исполнительскому искусству выдающихся отечественных музыкантов, скрипачей и пианистов, вокалистов и танцоров, художников, артистов театра и т.п. Изучение опыта отечественных и всемирно известных деятелей искусства, чье мастерство отличается подлинной художественностью, глубиной

воплощения творческого замысла, вдохновенностью и свободой, является основой для получения целостного представления о специфике будущей профессии и высококачественном освоении необходимых профессиональных компетенций.

Адекватность предложенных форм и методов контроля и оценки результатов обучения. Это предполагает глубокий анализ способов достижения необходимого качества среднего профессионального образования и их соответствие современным требованиям. И потому изучаются основные показатели оценки результатов обучения, освоенные профессиональные компетенции, предлагаемые формы и методы контроля и оценки знаний, умений и практического опыта исполнительской деятельности. Учитываются в данном случае не только такие показатели результатов обучения, как например, учебные, художественно-творческие, исполнительские, но и общественно-значимые. В последнем случае подразумевается предусмотренная возможность участия обучающихся в фестивалях, конкурсах и других подобных мероприятиях различного уровня (городские, региональные, всероссийские, международные).

По итогам 2010 – 2011 гг. экспертиза междисциплинарных курсов, профессиональных модулей на основе разработанной методики подтвердила действенность и эффективность представленной вариативной части основной образовательной программы по укрупненной группе специальностей «Культура и искусство». Независимыми экспертами отмечена состоятельность и актуальность предложенных профессиональных модулей и междисциплинарных курсов, целесообразность их применения в образовательном процессе, логичное и последовательное изложение тематического материала курсов и модулей, художественно и эстетически образовательный характер их содержания. Предварительные результаты экспертизы на основе представленной методики подтверждают целесообразность ее применения для междисциплинарных курсов, профессиональных модулей, разрабатываемых и в настоящее время (2011 – 2012 гг.).

В целом, предлагаемые принципы разработки

вариативной части основной образовательной программы, методика проведения экспертизы профессиональных модулей и междисциплинарных курсов служат основой для теоретических и экспериментальных изысканий в области создания программного и учебно-методического обеспечения по формированию общей и художественной культуры молодежи для учреждений СПО гуманитарного профиля города Москвы, определяют перспективы развития столичного гуманитарного образования как универсальной формы трансляции культурных ценностей в современной молодежной среде.

ЛИТЕРАТУРА

Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Изд. 1. М.: ФГУ «Федеральный институт развития образования», 2010.

Приказ Минобрнауки России от 21 июня 2010 года № 659 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 070206 Театрально-декорационное искусство.

Приказ Минобрнауки России от 30 июня 2010 года № 735 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 073401 Вокальное искусство.

Приказ Минобрнауки России от 13 июля 2010 года № 771 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 073101 Инструментальное искусство (по видам инструментов).

Челышева Т.В. 2001. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты. М.: АПКиПРО.

Получена / Received: 24.03.2012
Принята / Accepted: 29.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 249-261

Гуманитарное образование – социокультурный феномен

А.И. Арнольдов

Ключевые слова: гуманитарное образование, гуманитарной книга, гуманитарное мышление, духовный климат общества, культура, ментальность, общество, социальная сфера, персональная ноосфера, антропология человека.
Key words: liberal education, humanitarian book, humanitarian way of thinking, spiritual climate of society, culture, mentality, society, social sphere, personal noosphere, anthropology of human.
Резюме: В статье рассматривается проблема гуманитарного образования в современном мире. Автор показывает значимость духовного освоения человеком важных жизненных факторов. Рассматриваются факторы влияющие на гуманитарное образование.
Abstract: The manuscript reveals the problem of humanitarian education in the modern world. The author shows the importance of the spiritual development of human factors which are important in life. The factors affecting the humanities are described.
[Arnol`dov A.I. Humanitarian education as the social and cultural phenomenon**]**

Только те страны займут достойное место в мире XXI века, которые заботятся о своем народе, его культуре и здоровье, его образовании и нравственности. Жизненные интересы России, ее судьба и будущее зависят сегодня от развития в стране культуры и образования, которые не только обогащают интеллектуальный потенциал общества, но, главное формируют высоконравственную культурную среду, облагораживают всю атмосферу общества, его совокупный ум. Есть в развитии общества своеобразный культурный порог: когда в нем воспитывается необходимое число культурных и образованных людей, тогда оно приобретает новое качество, становится одухотворенным и цивилизованным в высшем смысле этого слова. Все эти проблемы, требующие глубокого осмысления и изучения – важнейшая магистраль гуманитарного образования.

Чрезвычайно значительна роль образования и просвещения. Но это довольно разные понятия. Слово «образовать» весьма конкретно и адресно. Глубокий смысл заложен в слове «просвещение» - просветить т.е. дать человеку свет. Гуманитарное образование очень близко этому понятию и

органично связано с ним так как дает человеку свет духовных ценностей.

Сейчас как никогда необходимо серьезное внимание к гуманитарным знаниям, ориентирующим человека на высокие духовные ценности, влияющие на его сознание и нравственное поведение и с научной основательно закрепляющиеся в нем.

Развитие России, ее позитивное развитие в социально-общественной и духовной жизни, возможны только при условии, когда государство основательно и масштабно будет заниматься культурой и гуманитарным образованием, его качеством и распространением в обществе.

Современный мир постепенно приходит к стадии осознания сложнейших жизненных проблем. К ним относятся социальные катаклизмы и коллизии, энергетический кризис, климатические изменения, распространение оружия массового уничтожения и т.д. Жизнь делает наш мир более разумным и позволяет человеку действовать мудрее. И главной тенденцией будущего общества является тот непреложный факт, что основой производства будет не капитал, а знания, которыми обладают люди во имя общественного блага.

Причем надо надеяться, что дальнейший расцвет и подъем новых технологий будет развиваться в гармонии с гуманитарными знаниями и будет направлен на улучшение качества жизни человека и не угрожать окружающей среде.

Человечество начинает это понимать и осознавать. Сегодня очень важно знать в каком направлении меняется мир и иметь смелость и умение двигаться вперед, отбрасывая устаревшие взгляды и привычки. Отсюда человеческое сознание должно будет перейти на новый, более высокий качественный уровень. И здесь роль гуманитарных знаний будет весьма значительна. Гармония общества зависит и связана с гармонией внутреннего духовного мира человека. А его развитие непосредственно связано с гуманитарным образованием.

Гуманитарному образованию присуще особое внимание к человеческой индивидуальности, к отдельному человеку, его самоценности, «открытости миру». В.И. Вернадский говорил о ценности каждого отдельного человека как части ноосферы. Принадлежа этой системе, каждое человеческое существо имеет

право и основную моральную обязанность брать на себя свою часть, свою долю общечеловеческой ответственности. В связи с этим, возможно ввести термин «персональная ноосфера», человек должен создавать и творить свою персональную ноосферу. Наступает время личностного, индивидуального осмысления жизни.

Постоянными и жизненными устремлениями личности всегда были и есть желания познать окружающий мир и стройность мироздания и тем самым удовлетворить глубинные потребности человека в творчестве и созидательной деятельности в различных ее сферах: социально-политической, культурной, религиозной и личной жизни.

Ученые прогнозируют, что в XXI веке наиболее значительные открытия будут сделаны в сфере гуманитарного знания. В свое время Б.Спиноза писал: «Я хочу направить все науки к одной цели, а именно к тому, чтобы мы пришли к высшему человеческому совершенству». В связи с этим следует помнить, что наступившему XXI веку суждено стать столетием гуманитарных наук, вырабатывающих историческую ориентацию развития человечества. Обогащенные естественнонаучными знаниями, они будут положены в основу наступающей информационной цивилизации. Выдающийся французский антрополог Леви-Стросс писал: «Двадцать первый век будет веком гуманитарных наук – или его не будет».

Ценность гуманитарного образования состоит в том, что оно повернуто лицом к реальной жизни, ее проблемам и коллизиям, в том, что оно расширяет культурные горизонты общества, его духовную атмосферу, выступает эффективным фактором интеллектуального развития мира, открывает перед этим миром широчайшие перспективы на пути к гуманизации и самореализации личности. Гуманитарное образование органично связано и влияет на совершенствование культурной почвы, обеспечивающей благоприятные условия для расцвета и распространения духовных ценностей и обогащения духовного мира человека.

Величайшее значение гуманитарного образования состоит в том, что оно формирует у человека объективный взгляд на современный мир, объединяет людей столь

необходимым им общим осознанием и пониманием общечеловеческих и нравственных духовных ценностей. Оно включает человека в богатейший мир духовных ценностей, формирует его нравственные качества, быть способным чувствовать себя в ответе за судьбы и жизнь другого человека и своей страны и думать об ответственности перед настоящим и будущим.

Значимость гуманитарного образования ярко проявляется в том, что оно не только обеспечивает духовное освоение человеком необходимых ему жизненных знаний, но, главное, обогащает духовный мир и создает благотворные условия для интеллектуального сближения людей, способствует обмену духовными ценностями и весьма эффективно влияет на духовный климат общества. В нем есть нечто морально возвышенное – это стремление к чистому знанию, без поиска в нем низменной материальной выгоды и противостоящее разного рода религиозным воззрениям, отрицающим прогрессивное, новое, неведомое. Гуманитарное образование нацелено на формирование высокой нравственности человека, утверждения в его сознании и поведении высоких моральных ценностей. Это в современных условиях особенно важно, так как нравственность столь же необходима человеку, как и интеллект. Именно нравственные ценности человека остро необходимы в обществе, страдающем глубокими социальными коллизиями, противоречием между идеалом и реальностью, активизацией человеческой агрессии - опасного антропологического феномена.

Гуманитарное образование в современных условиях призвано серьезно учитывать ту социально-культурную ситуацию, которая сложилась в обществе, сталкиваясь при этом с несовершенством социальной психологии общества, весьма отягощенного грузом негативных элементов бездуховности, агрессивности, политической лжи, преступности, коррупции и т.п. Естественно, что все это в значительной мере усложняет «внедрение» в духовный мир человека гуманистических идеалов, затрудняет воспитание человека в духе добра и справедливости и закономерно являясь одной из важных, магистральных задач

образования, выхода системы гуманитарности образования на качественно новый уровень.

Глубочайший смысл гуманитарного образования состоит в том, что учебно-познавательная деятельность направлена на решение личностно и общественно значимых проблем. И в этом свете любое значение и любой процесс познания следует рассматривать в контексте его ценности и применимости для блага и жизни человека; знания приобретают качественно новый смысл, представляя собой средство, значимость которого связана с общечеловеческими и социальными закономерностями. Его роль в нашем современном сложном и противоречивом мире особенно возрастает в связи с экологическими бедами и катастрофами, мировоззренческими истязаниями, и оно призвано активно раскрывать происходящие в мире общественные процессы и коллизии, совершенствуя и обогащая социальное бытие человека.

Разумно сбалансированное образование способно решить одну из важнейших и болезненных проблем современности - расколотость общества на два направления: традиционно гуманитарное и техническое, что весьма ослабляет интеллектуальные силы общества и свидетельствует о наличии серьезных коллизий в оценке как гуманитарных явлений, так и результатов научного познания мира. Поэтому особенно важно, чтобы общее образование наряду с научными знаниями приобщало молодое поколение к гуманитарному образу мышления.

Для системы гуманитарного образования как творческого процесса очень важен органичный союз обучения с результатами научных исследований. Сегодня жизненно необходимо в учебных целях включение научных знаний в содержание учебных курсов и программ, их обогащение новым научным списком, активная исследовательская деятельность преподавательского корпуса и студенчества, которое должно выступать соисследователем и партнером, что весьма значительно возвысит учебный процесс и высокую профессионализацию образования. Так как наука как особая сфера жизнедеятельности человека развивается с определенным опережением знаний, то естественно, что

достигнутые и систематизированные наукой знания стимулируют и обогащают развитие всей системы образования. Ясно, что современный уровень гуманитарного образования в значительной степени зависит от научно-исследовательской работы в сфере гуманитарных наук. Жизнь выдвигает перед этой наукой новые требования, серьезный аналитический подход, а главное, фундаментальный анализ современных духовных процессов.

Точные, естественные науки и гуманитарные науки имеют, несмотря на свое различие, общую сверхзадачу: познание мира. Эта целевая направленность, связанная и с «познанием истины», предполагает единство творческих устремлений и определенную гармонию творческих усилий. Все это дополняется важным отличием, присущим любому творческому акту. В научных исследованиях как точных, так и гуманитарных наук весьма значительную роль играют важные черты творческого процесса: вдохновение, озарение, интуиция. Эти факторы сближают техническое образование с гуманитарным и дают основание для плодотворного взаимодействия и баланса гуманитарной и естественной научной сфер, духовно, интеллектуально и эстетически обогащая человека.

Органический союз гуманитарного образования с естественнонаучным и техническим образованием предполагает прежде всего увеличение доли гуманитарных знаний в подготовке любого специалиста. Это обусловлено тем негативным фактором, что любое образование и на любом уровне должно включать не только узкопрофильную подготовку, но и формировать личность, обогащать ее духовное, культурное и нравственное развитие, что реально возможно только на базе гуманитарных знаний.

Но пока современная социокультурная ситуация свидетельствует о серьезном ослаблении воспитательной функции национального образования, именно той функции, которая сегодня очень важна и призвана акцентировать внимание общества на приоритете и значимости для учащихся развития гуманистических, духовно-нравственных ценностей в любой сфере их будущей трудовой деятельности. Такова реальная

картина, достаточно тревожная и создающая волнующую проблему первостепенной важности. Естественно, что решение этой проблемы потребует достаточно длительного времени и новых педагогических подходов, но в современных условиях она требует общественного внимания и приобретает общенациональное значение.

К сожалению, систему современного образования мало волнуют вопросы, связанные с духовной сферой человеческой жизни, что чувствуют люди, что определяет непосредственную ткань их социального бытия и культурного сознания. Заслуживает внимания именно та система образования, в которой особое внимание уделяется развитию личности обучающегося, его индивидуальных способностей и дарований. И если этот подход культивируется в любом предмете преподавания, это дает прекрасный результат, особенно значительный для формирования качеств характера будущего специалиста

Человек, его духовный мир и его творческий интеллект – в значительной степени результат деятельности системы гуманитарного образования. Его активное участие в процессе культурогенеза способствует расширению восприятия духовных ценностей, новому уровню аналитической культуры, создающей возможности прогнозировать развитие событий и принимать разумные решения. Это в свою очередь предполагает новые принципы образования для воспитания человека с высоким социальным поведением.

Несомненно, что в XXI веке концепция гуманитарного образования должна строиться на современном представлении о мире и месте в нем человека. Процесс образования начинается одновременно с формированием человека, «лепкой» личности, через развитие ее духовной и умственной энергии. Этот процесс направлен, используя выражение Гете к hochste click dez erdepkinder - высшему счастью сынов Земли. Так должно быть в идеале. Не случайно на важнейшем историческом этапе становления классической педагогики одним из главных жанров литературы был роман воспитания: Euturie klugzaman. Образование сопровождает человека с рождения, формирует его как личность;

с его помощью он становится сознательным членом общества, вооруженным знаниями.

Современный человек, его духовный мир и его творческий интеллект -в значительной степени результат деятельности системы гуманитарного образования. Его активное участие в процессе культурогенеза способствует расширению восприятия духовных ценностей, новому уровню аналитической культуры, создающей возможности прогнозировать развитие событий и принимать разумные решения. Это в свою очередь предполагает новые принципы образования для воспитания человека с высоким социальным поведением.

Давно известен Закон сохранения духовной энергии, хотя неизвестно, кто же его открыл. Но главное не в этом, а в том, как он значим и важен для его обновленной жажды жизни, его самосовершенствования. Как этот Закон помогает человеку жить, свидетельствуя, что все вечное и ценное обогащает его душу, вселяет в него новые жизненные силы.

Гуманитарное образование непосредственно связано с духовным миром человека, его интеллектуальной деятельностью, научной и художественной культурой, поведением в обществе. Эта связь эффективно влияет на содержание процессов обучения и образования, дальнейшее совершенствование учебных курсов, учебных пособий и программ. Оно дает тот необходимый познавательный материал, который должен знать каждый человек, чтобы чувствовать и ощущать себя включенным в национальный культурный контекст прошлых столетий и ориентироваться в гуманитарном пространстве настоящего, в современном духовном процессе. Таким образом гуманитарным образованием формируется человек и гражданин. Поэтому это образование не может быть второстепенным и второразрядным.

Стратегия современного гуманитарного образования нацелена на то, чтобы гармонизировать содержание образовательного процесса с социальными функциями человека. Сложнейшие и динамичные процессы специализации и профессионализации в условиях информационного общества вносят серьезные изменения в обучение, в целевую подготовку и будущую специализацию человека. В новых условиях от него требуется самостоятельное и

принципиальное решение: какой ему лично избрать путь и в какую систему подготовки включаться.

Как бы ни была важна социальная функция образования, имеющая определенные целевые ориентиры, вопрос о направлениях своего развития должен решаться только самим человеком с учетом меняющихся обстоятельств его собственной жизни. Только тогда образование становится подлинной сферой развития жизненных планов человека. И если они совпадают с социальной функцией образования, это говорит о гармонии личности и общества. Сегодня социальная функция направлена на подготовку молодого поколения, которое не только высокопрофессионально и высокообразованно, но, главное, способно к активному гражданскому действию и мышлению, противостоянию антигуманистическим воззрениям.

Человек по мере роста его знаний о жизненных явлениях, обретает все большую способность к критической рефлексии и эффективной деятельности. Образование усиливает его способности не только получать и создавать нужную для себя и своей жизни информацию, но и в значительной мере формировать и совершенствовать себя, быть источником собственного интеллектуального развития.

Если задуматься над главным вопросом гуманитарного образования; какую цель оно преследует, то всеобъемлющий ответ один – обеспечить человеку его будущее существование в условиях коллизий современной цивилизации и драматических отношений человека с природой. Оно предстает как адекватная форма развития человеческой универсальности, как выражение специфически человеческого познания бытия. Его содержание и социальное назначение ориентированы на человека, на преодоление им отчуждения и само отчуждения. Являясь всеобъемлющим средством человеческой самореализации, оно создает фундаментальные условия развития личности. Интеллектуальный потенциал человека характеризуется уровнем его культуры и образованности. Гуманитарное образование участвует в создании интеллектуального

фундамента личности, ее социальном конструировании; оно рождает существо мыслящее, воздействует на внутренний духовный мир, на образ жизни и поведение. Как социокультурный феномен оно представляет собой процесс самосозидания личности, развития и обогащения ее духовных возможностей, ее сущностных сил. Это, по сути дела, всеобщая форма развития личности и общества. В современных условиях гуманитарное образование - это по большому счету предопределение пути, по которому пойдет человечество в самом близком историческом будущем либо в сторону самоуничтожения, либо по пути успешного выживания и переустройства мира.

Переведя эти мысли на философский язык, можно сказать, что гуманитарное образование как социокультурный феномен представляет собой процесс самосозидания, развития и обогащения духовных возможностей человека, его сущностных сил, оно направлено на становление и совершенствование духовно богатой личности, формирование человека-творца культуры, утверждение его социальной ценности.

В связи с этим следует напомнить о положениях, выдвинутых знаменитым Римским клубом. Разрабатываемая им концепция образования в XXI веке направлена на создание такой теоретической и практической его системы, которая охватывает всю жизнь человека. Причем основной ее смысл состоит в том, чтобы не только дать знания, но и научить решать жизненные проблемы, помочь каждому быть активным участником происходящих в мире перемен. Это должно способствовать формированию более верных и объективных подходов к мировым событиям, более универсальных и гибких взглядов на волнующие национальные и глобальные проблемы.

Вероятно, концепция эта будет, хотя и с трудом, воспринята мировым сообществом: прежде всего потому, что она учитывает сложность и неустойчивость современного мира, в котором многое, если не все, будет зависеть от способности людей приспособиться к постоянным изменениям. И здесь образование призвано оказать человеку поддержку воспитывать в нем с самого раннего возраста приспособляемость к общественным переменам и социальную гибкость с тем; чтобы

адаптироваться к усложнившимся проблемам, оставаясь при этом самим собой.

Подчеркивая необходимость для человека постоянного непрерывного образования, Гете писал: «Наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получили в своей молодости. Но что касается нас, то мы должны снова приступать к учебе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни». Напомним, что сказано это на исходе XVIII века! Важность непрерывного образования заключается в том, что человек, постоянно пополняя и обогащая свои знания, усиленно использует их в своей повседневной жизни. Весьма примечательно, что в большинстве цивилизованных стран проводится весьма четкая политика по расширению возможностей для своих граждан непрерывного образования.

Правда, здесь встает другой вопрос - насколько успешно человек - конкретный человек - впитывает и усваивает окружающие его знания, насколько он способен определить их ценность, фальшивый или истинный их характер с тем, чтобы сделать свою жизнь яркой и интересной. Каждому доводится проходить трудный жизненный университет неверия. Образование приобретает ценность тогда, когда человек не только адекватно воспринимает знания, но на их основе строит свое поведение, изменяется и совершенствуется.

Современного молодого человека надо научить умению мыслить и чувствовать. Молодому поколению надо прежде всего понять себя и свой смысл жизни, окружающую среду и осознанно воспринимать действительность, с тем, чтобы иметь возможность и развивать способности пользоваться своим умом.

В связи с этим очень важно, чтобы во всех учебных заведениях были включены основные гуманитарные дисциплины: философия, этика, история, культурология, которые занимали бы в учебном процессе достойное место. Важно также в преподаваемые дисциплины включить элементы мировоззренческой, философской, этической и эстетической культуры, тем самым приобщая молодое поколение к сокровищам мировой и отечественной культуры. Во всех без исключения учебных заведениях необходимы постоянно

действующие семинары по важнейшим гуманитарным дисциплинам, выступления ведущих ученых и обсуждение знаменательных событий в жизни отечественной культуры и искусства.

В свете сказанного следует напомнить, что основным местом обучения гуманитариев является университет. Правда, массовое переименование вузов в университеты и академии ни к чему хорошему пока не привело, утеряв основную идею университета – не продолжать школу на более обширном материале, а научить молодежь методологической рефлексии и способности ориентироваться в современных научных концепциях и теориях. Проще говоря, выпускник университета обязан быть не только компетентным специалистом, но, главное, широко мыслящим и образованным человеком.

Мало времени отводится на предметы, которые формируют гражданина и патриота России. Ведь неоднократно указывалось, что на русский язык, литературу, историю, т.е. предметы, которые формируют гражданина, патриота все еще отводится мало учебных часов.

Наши учебники по гуманитарным дисциплинам в минувшие полтора десятилетия зачастую писались так, что лишали учащихся добрых чувств к родной стране. О Великой Победе народа над фашизмом отзывались с циничным сомнением, а про советский период писали с тотальной неприязнью. Предметы, формирующие сознание молодого поколения исчезают из программ нашей школы и вузов.

Будем честными и реалистами и признаем, что совершается катастрофическое падение уровня гуманитарного знания в средней и высшей школе. И наиболее наглядный пример тому: навыки владения русским языком – чтения и способности адекватно выражать свои мысли. Да и вообще чтение – основа гуманитарного знания перестало быть в нашем обществе уважаемым и престижным занятием.

В нашем контексте следует особое внимание уделить гуманитарной книге фундаменту гуманитарного образования. Гуманитарная книга непосредственно связана с обеспечением и удовлетворением духовных и идеологических запросов и требований общества, с духовно-нравственным здоровьем

человека. В наше время, когда в обществе происходит серьезное отлучение от гуманитарной книги, а на книжном рынке правит бал невзыскательная и примитивная коммерческая книга, требуется особо внимательное отношение и участие государства, умная государственная политика для широкого издания гуманитарной книги – научной, образовательной, художественной, национальной классики и детской литературы.

Жизненные интересы России, ее судьбы и будущее зависят сегодня от дальнейшего развития интеллектуального и нравственного потенциала народа, гуманитарное образование должно занять приоритетное положение в государственной политике. Федеральная программа по образованию должна рассматриваться руководством страны как первоочередная ибо образование у руля прогресса становится основным двигателем общественного развития.

Получена / Received: 12.02.2012
Принята / Accepted: 15.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 262-272

Художественное воспитание в России: исторический экскурс (XX – нач. XXI вв.)

Е.Ф. Командышко

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: elkom04@gmail.com

Ключевые слова: «художественное воспитание», «культурная среда», «теория эстетического воспитания», «творческая деятельность», «полихудожественность», «художественная культура».
Key words: «art education», «the cultural environment», «the theory of esthetic education», «creative activity», «polyartistry», «art culture».
Резюме: Статья посвящена исследованию одной из важнейших проблем педагогической науки - становлению художественного воспитания и эстетического развития личности на примере педагогических воззрений и концепций представителей научных школ педагогики искусства.
Abstract: Article is devoted to the research of one of the major problems of a pedagogical science - to formation of art education and esthetic development of the person on an example of pedagogical views and concepts of representatives of schools of thought of pedagogics of art.
[**Komandyshko E.F.** Art education in Russia: historical digression (XX – beg. XXI centuries)**]**

Принято считать, что теоретическое обобщение многовековых традиций российской школы художественного воспитания началось в конце XIX- первой половине XX века. Лучшие умы России XIX века (П.В. Анненков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.А. Жуковский, А.Ф. Мерзляков, В.Ф. Одоевский, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой) немало сил потратили, чтобы поставить на обсуждение и рассмотреть многие вопросы действенности на человека разных видов искусства, жизненной эффективности и творческой направленности художественно и эстетически развитой личности.

Так, еще в педагогической деятельности Л.Н. Толстого возникают поиски моделей обучения и развития детей в

альтернативных школьных условиях (идущие хотя и вне прямой взаимосвязи, но во многом родственными путями с другими педагогами). Это «опытные» школы, помещенные в непосредственной близости к природе, насыщенные творчеством, искусством. Л.Н. Толстой разработал и воплотил модель гуманитарно-эстетической (школьной) среды, развивающей у крестьянских ребят образное восприятие, воображение, творческую способность выразить словесно свои впечатления [6, с.441].

От иных оснований шел к своей модели «культурной среды» школы как детской общины С.Т. Шацкий, хотя очевидна его несомненная перекличка с исканиями Л.Н. Толстого - педагога. В построении новой школы он ориентировал, прежде всего, на гуманитарно-эстетическую среду, детское творчество и занятия искусством, трудом, игрой. По его наблюдениям, это порождает внутреннюю, эстетическую «среду» личности, ведет к «накоплению богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка, к становлению вкуса, эмоциональному выражению, исследовательскому постижению окружающего мира» [9, с.127]. Соотнося общее, культурное и эстетическое развитие ребенка, С.Т. Шацкий, вслед за Л.Н. Толстым, выходит на акцентирование места искусства в школе как психолого-педагогического фактора развития личности.

Ярким примером объединения усилий государственных деятелей, художников и педагогов во имя сохранения русской культуры и определения путей всеобщего просвещения стал Второй Всероссийский съезд художников (январь 1912г.), проходивший в Санкт-Петербурге и сопровождавшийся большим количеством художественных выставок, среди которых заметное место занимали рисунки учащихся различных учебных заведений. На съезде были определены основные задачи художественного воспитания, не утратившие актуальности до сих пор: возбуждение в детях любви к прекрасному в природе, жизни, искусстве; развитие понимания истинно прекрасного или эстетических суждений и оценок; пробуждение творческих сил и способностей. Было подчеркнуто, что средства художественного воспитания должны

быть согласованы с эволюцией эстетических переживаний и основываться на понимании его душевной жизни в каждый отдельный момент развития. Таким образом, проблема теснейшей взаимосвязи художественной культуры и художественной педагогики была заявлена как ведущая [2, с.14].

Художественная и педагогическая практика в России 20-х годов XX века, прежде всего, связана с деятельностью ученого и педагога - А.В. Бакушинского. Его фундаментальный труд «Художественное творчество и воспитание» (1925г.) можно считать первым в России монографическим исследованием по теории эстетического развития личности и создания в школе условий художественного воспитания.

Художественное развитие А.В. Бакушинский рассматривал как процесс формирования мировосприятия, а результат – как внешнее выражение восприятия мира. Такой методологический подход дал возможность ученому исследовать проблемы эстетического и художественного восприятия в единстве с проблемами художественного творчества. Принципиальными для его теории являются такие категории, как «пространство» и «время», «форма» и «содержание», «художественный образ», «изобразительность». В его трудах были очерчены все формы художественного воспитания (школьного, дополнительного и музейного), а также методы их системного взаимодействия, нацеленного на воспитание культуры творческой личности.

В настоящее время в работах исследователей научной школы А.В. Бакушинского сделаны очевидные выводы о том, что: 1) под его руководством в 20-е годы сформировались специалисты, определяющие на десятилетия вперед прогрессивные направления в художественном воспитании; 2) создана и апробирована система художественного воспитания детей и подростков, не реализованная в полной мере до настоящего времени; 3) выработана система описания и анализа произведений детского художественного творчества, учитывающая обширный банк данных о ребенке; 4) созданы коллекции детского рисунка – исследовательского, методического и эстетического характера, ставшие базой для

создания музея в Центральном Доме художественного воспитания детей в 1934 году.

Так, в 30-е годы в Москве образовался Центральный Дом художественного воспитания детей (ЦДХВД). Корни его уходят в то время, когда возник коллектив специалистов, занимающихся вопросами художественного воспитания с позиций современной (для своего времени) науки и педагогической практики [1, с.61].

Научными консультантами ЦДХВД являлись профессор Л.С. Выготский (по вопросам детской художественной одаренности), профессор Б.М. Теплов (по вопросам психологии музыки и танца). Связи с практикой, искусством и школой осуществлялись через общественные советы, работавшие в каждом секторе, в которые входили деятели искусства и учителя школ, студий, работники музеев. Специалисты в области художественного воспитания – В.Н. Шацкая, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т. Беркман, К. Головская и др. ко времени создания Академии педагогических наук уже были авторитетными учеными.

Подводя некоторые итоги работы ЦДХВД важно выделить те особо поучительные сегодня для нас моменты в его существовании, когда личность учащегося проявляла себя наиболее активно и всесторонне, выражаясь в своем творчестве. В студии Домов художественного воспитания, позднее Домов пионеров приходили дети и подростки, уже имевшие интерес к искусству или хотя бы желание попробовать свои силы в игре на музыкальном инструменте, в пении или рисовании. Процесс дифференциации художественного воспитания детей, конечно же, имел не только положительные стороны, но и сопровождался огромными проблемами. Чем успешнее специалисты искали таланты, тем дальше искусство оказывалось от общеобразовательной школы, переживавшей период политехнизации. Потому большинство детей, учащихся общеобразовательных школ, осталось в стороне от искусства.

В течение 60-70 годов XX века в нашей стране под руководством А.И. Бурова проводились исследования по фундаментальным вопросам теории и практики эстетического воспитания, проблемам эстетического развития личности

школьника. По замечанию Александра Ивановича, становится очевидным, что приобщение к искусству важно не само по себе и «в себе», а в качестве средства всестороннего развития личности.

Продолжая разработку идей отечественной *теории эстетического воспитания*, А.И. Буров сосредотачивал внимание на методических вопросах: определения эстетической сущности искусства, соотношения природного и общественного в генезисе эстетического, рассматривал закономерности эстетического воспитания как особой разновидности психолого-педагогического процесса.

Важной исходной стороной проблемы является внесение результирующей стороны специфического и общего развития личности. А.И. Буров, ссылаясь на исследования отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), которые выдвинули свой ведущий тезис о единстве сознания и деятельности, отмечал, что деятельность – не только путь к познанию внутреннего мира человека, но, очевидно, и результат проявления этого внутреннего мира. Потому он считал, что мы едва ли ошибемся, если возьмем в качестве критерия общего и специфического развития, - *творческую деятельность человека* как концентрат его внутренних возможностей.

Итак, А.И. Буров полагал, что деятельность, творческая деятельность, - должны быть в центре внимания исследователей. В психолого-педагогической литературе не случайно было обращено пристальное внимание на возрастную градацию по ведущим типам деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Б. Эльконин и др.). Однако А.И. Буров обратил внимание на то, что последовательность этого развития (по трудам названных психологов) примерно такова: предметная деятельность, игра, познавательная деятельность, деятельность общения, трудовая деятельность. Но, как правило, психологи опускают художественно-эстетическую деятельность, которая, на взгляд ученого, бесспорно, заслуживает быть отмеченной как самостоятельная деятельность, а не производная от трудовой, гностической и деятельности общения [4, с.129].

Философские размышления Бурова ведут логическое развитие его концептуальной идеи к представлению о сущности эстетического как человеческой предметности и субъектности, а также об искусстве как средстве и источнике формирования целостного, с многогранными свойствами человека [5, с.94].

С послевоенных лет эстетика, педагогика, психология обратились к исследованию процесса формирования личности, ее деятельности, особенностей общего и художественно-эстетического развития на разных возрастных ступенях (Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.), эстетических отношений (Р.З. Апресян, А.И. Буров и др.) эстетической культуры и деятельности (Л.И. Новикова, М.С. Каган и др.), эстетического и художественного сознания, в частности идеалов, вкусов, чувств, ценностей, потребностей (Э.В. Ильенков, В.К. Скатерщиков, Л.Н. Столович и др.), эстетического творчества (Н.Л. Лейзеров, Н.И. Киященко и др.) [6, с.549].

В 60-70-е годы XX века в разработку новых программ художественного воспитания для школы включились представители творческих союзов. Были выдвинуты идеи, актуальные по сей день: приобщение учащихся к искусству как духовной культуре (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский); творческое развитие учащихся на уроках искусства (В.В. Алексеева, Г.В. Лабунская, В.С. Щербаков и др.); нравственно - эстетическое воспитание школьника.

Д.Б. Кабалевский считал главным не обучать школьников музыкальной (нотной) грамоте, а формировать музыкальную грамотность детей как способность воспринимать музыку в качестве живого образного искусства; особое «чувство музыки», заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между ее характером и манерой исполнения и т.д. Важнейшая особенность программы Кабалевского - ее тематическое планирование, которое создает условия для достижения целостности урока, единства составляющих его элементов, поскольку в основу такого планирования положены не различные виды деятельности, а различные грани музыки как единого целого [2, с.189].

Д.Б. Кабалевскому удалось разрешить противоречия, существующие в организации деятельности учащихся по всем ранее действующим программам по музыке для общеобразовательной школы, через переосмысление отдельных видов деятельности в контексте воспитания духовной культуры учащихся и развитие культуры восприятия. Для урока искусства органично создание художественно-педагогического сценария, подобного режиссерскому, а не широко распространенное планирование с раздельным указанием задач воспитания, развития, обучения. Новый подход в построении драматургии урока музыки явился результатом влияния и взаимообогащения предметов художественного цикла в рамках единой педагогики искусства. Воплощение этого подхода невозможно без педагогической импровизации, которая предполагает нешаблонные действия учителя каждой конкретной своеобразной, неповторимой ситуации.

В конце XX века опыт преподавательской деятельности привел и Б.М. Неменского к необходимости разработки целостной программы художественного воспитания, детализированной для различных ступеней образования. Б.М. Неменский предложил один из ее вариантов, поддержанный Союзом художников. Цель такой программы – формирование многогранных духовных интересов личности средствами искусства, прежде всего изобразительного [6, с.550].

Формирование *художественной культуры учащихся* в программе Неменского связывалось с освоением не только знаний по искусству, но и овладением «художественной грамотностью», предполагавшей практические художественные умения и навыки, а также с изучением истории искусства. Художественные знания в этом случае – не цель обучения, а средство приобщения учащихся к искусству, инструмент формирования их мировоззрения. Однако если отдельные аспекты методики преподавания искусства в какой-то степени совершенствовались, менялись в соответствии с творческими возможностями педагога, то содержание образования оставалось неизменным, а преподавание искусства в школе приобрело формализованный характер.

В 1990 году под руководством Б.М. Неменского была разработана «Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе». В ее составлении приняли участие представители педагогики и психологии, художники и музыканты, театральные деятели и искусствоведы: В.В. Алексеева, Л.В. Горюнова, А.А. Мелик-Пашаев, Л.М. Предтеченская, Н.Н. Фомина, Е.К. Чухман, Л.В. Школяр и другие [3, с.117].

Для многих исследователей эстетического и художественного воспитания, как отмечает Н.Н. Фомина, 1970-1980-е гг. – недавнее прошлое, когда споры о целях, содержании и методах приобщения к искусству учащихся общеобразовательных школ носили, порой непримиримый характер. Одни утверждали, что к искусству (музыке, изобразительному искусству, литературе, театру и кинематографу) следует приобщать так, как это делается на других дисциплинах – в соответствии с законами общей дидактики, другие были убеждены: искусство, его художественно-образная природа требует иного подхода к процессу образования [8, с.16].

В 80-е гг. прошлого века научно-исследовательской работой по разработке новой типовой программы по изобразительному искусству для общеобразовательной школы руководил Б.П. Юсов. За сорок лет активной творческой деятельности в Государственном учреждении «Институт художественного образования» РАО Юсовым созданы две крупные научные школы: область художественного образования и художественно-творческого развития детей (1970-1987гг.); новое направление интегрированного обучения и полихудожественного воспитания детей и юношества (1987-2003гг.). Ученый предложил и обосновал модель развития целостного художественного сознания ребенка, внес в педагогическую науку термин «*полихудожественность*», научно обосновал природу взаимодействия искусств [7, с.34].

Современный этап развития педагогики искусства неразрывно связан с поиском путей обновления содержания образования, разработкой инновационных технологий обучения и воспитания, дидактических основ образовательного процесса.

Концепция модернизации российского образования обозначила приоритетные направления, многие из которых оказались результативными: создаются учебно-методические комплекты нового поколения, в том числе по искусству; разработаны стандарты и примерные программы по всем учебным предметам, в том числе образовательной области «Искусство» [10, с.10].

В Институте художественного образования по плану-заказу Российской академии образования разработана Современная парадигма художественного образования в контексте модернизации российского общества, в которой представлена концепция культуросообразного образования нового уровня. Перечислим важнейшие из положений Концепции:

1. Овладение художественной культурой есть равноценная область образования, наряду с гуманитарным, естественно-научным и математическим, что обусловлено *единым* процессом поиска истины в научном и в художественном творчестве.

2. Центральным в художественном образовании выступает процесс создания *образа* как концептуальное психологическое основание искусства, где образ, в своей диалектической сущности (единстве процесса результата, содержания и формы, общего и индивидуального и т.д.) выступает формообразующим фактором культуры, ее всеобщим мировым языком.

3. Единая природа всех видов искусства предполагает их взаимодействие и охват всех видов художественной деятельности в опоре на полихудожественные возможности каждого ребенка.

4. Акцент занятий должен переместиться с профессионально искусствоведческой системы приемов и терминов на развитие собственной художественно-творческой деятельности детей, разные ее виды.

5. Основой развития детей должно выступать живое искусство (живое звучание, живые краски, движение, живая речь детей, звучащий инструмент), живое творчество детей (собственными глазами, руками, слухом, движениями); техника

и тиражная продукция (видео, записи, экранные средства, моделирование)[10, с.15].

Таким образом, к началу XXI века в художественной педагогике накоплен значительный позитивный опыт, нашедший отражение в прогрессивных идеях представителей научных школ педагогики искусства: А.В. Бакушинского, А.И. Бурова, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского и других. В исследованиях ученых прошлого века была поставлена проблема создания художественной дидактики, обосновывающей теоретические позиции этой области педагогики, содержание и методы образования, адекватные художественно-образной природе искусства. В дискуссиях того времени художественная дидактика, или педагогика искусства, представлялась теоретической составляющей современной педагогики, необходимой для осмысления процессов, происходящих в эстетическом воспитании и художественном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. История художественного образования в России XX века / Сост. Н.Н.Фомина. М.: Педагогика, 2002. Т.1. 474 с.

2. История художественного образования в России. Проблема культуры XX века / Сост. Н.Н.Фомина. М.: Изд. Дом РАО, 2003. 412 с.

3. Кашекова И.Э. 2008. Б.М. Неменский: художник, педагог, ученый / Научные школы в педагогике искусства. Сост. Л.Г. Савенкова. М.: Изд. Дом РАО. С. 117-124.

4. Командышко Е.Ф. 2009. Методологические аспекты исследований А.И. Бурова как основателя научной школы / Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы. К 90-летию со дня рождения А.И.Бурова. М. С. 126-137.

5. Печко Л.П. 2009. Потенциал концептуальных позиций Буровской научной школы в педагогике искусства, эстетического воспитания и образования (конец XX – начало XXIвв.) / Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы. К 90-летию со дня рождения А.И.Бурова. М. С. 91 -110.

6. Российская педагогическая энциклопедия. М.,1993.Т.2. 670 с.

7. Савенкова Л.Г. 2008. Научная школа Б.П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание//Научные школы в педагогике искусства. – М.: Издательский Дом РАО. С. 33–68.

8. Фомина Н.Н. 2007. Развитие педагогики искусства на основе ведущих научных школ (постановка проблемы на примере «Школы А.В. Бакушинского» // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания. Часть I. Москва. 224 с.

9. Шацкий С.Т. 1980. Избранные педагогические сочинения, в 2-х томах. Т.1 / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: «Педагогика». 304 с.

10. Школяр Л.В. 2007. Художественное образование в России: проблемы и перспективы // Педагогика искусства как новое направление гуманитар-ного знания. Часть I. – М.: ИХО РАО. 224 с.

Получена / Received: 16.02.2012
Принята / Accepted: 20.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 273-286

Развитие правовой подготовки курсантов в военном вузе

Н.А. Синяева

Военно-технический университет при Федеральном агентстве специального строительства Российской Федерации
143911, Московская область, г. Балашиха, ул. Карбышева, д. 8
Military-Technical University of Federal Agency of Special Building of the Russian Federation
Karbysheva str., 8 Balashikha, Moscow reg., 143911 Russia

Ключевые слова: профессионально-правовая подготовка курсантов, личностные особенности будущего офицера, уровни освоения правовых знаний, практико ориентированное образование.
Key words: professional-legal preparation of cadets, personal features of the future officer, levels of development of legal knowledge, practice focused formation.
Резюме: Педагогическое развитие правовой подготовки курсанта в военном вузе выступает, как способ качественной подготовки, предполагающий создание условий для получения правовых знаний через освоение способов профессиональной деятельности, включающих описание образовательного результата, ориентированного на решение реальных профессионально ориентированных правовых задач. Организация процесса профессионально-правовой подготовки курсанта исходит из определении личностных особенностей, уровня правовой подготовки, нравственные качества участников образовательного процесса, в построении концепции профессионально-правовой подготовки курсанта в вузе. Педагогическое проектирование рассматривается как интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий подготовки будущего офицера, реализуемых в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивая требуемый уровень усвоения содержания профессионально-правового образования на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном уровнях и, тем самым, способствующая достижению, заданного образовательными стандартами и стандартами качества, результатов профессионально-правовой подготовки в вузе.
Abstract: Pedagogical designing of is professional-legal preparation of the cadet in military high school acts, as the way of qualitative preparation assuming creation of conditions for reception of is professional-legal knowledge through development of ways of professional work, including the description of the educational result focused on the decision of real professionally focused legal problems. The organization of process of is professional-legal preparation of the cadet starts with definition of personal features, level of legal preparation, moral qualities of participants of educational process, in construction of the concept of is professional-legal preparation of the cadet in high school. Pedagogical designing is considered as integrative set of methods, means, forms and technologies of preparation of the

future officer, subjects of educational process realized in the course of direct interaction, providing demanded level of mastering of the maintenance of is professional-legal formation at methodological, theoretical, methodical, technological and tool levels and, thereby, promoting the achievement, set by educational standards and the quality standards, results of is professional-legal preparation in high school.
[**Sinyaeva N.A.** The development of legal training of cadets at a military college]

При развитии профессионально-правовой подготовки курсантов в вузе необходимо, сформулировать объективные требования общества к знаниям, навыкам и качествам курсанта с учетом достижений современной педагогической науки, перспектив общественного развития. Особую актуальность для современного курсанта приобретает ценностное образовательное самоопределение. Совокупность деловых качеств, определяемых усвоенными в системе знаниями, возможный круг задач, сфера компетентной деятельности должны быть определяющими в характеристике курсанта. Деятельность военных образовательных учреждений, уделяющих особое внимание формированию правовой культуры личности, позволяет выявить личностные и профессионально значимые качества современного курсанта.

В первую очередь необходимо обладать хорошими правовыми знаниями и эрудицией. Актуальность приобретают умения не просто воспроизводить заранее обозначенную информацию, но и способность переноса данной информации в нестандартную ситуацию. Личностно-ориентированная образовательная концепция требует от педагога кроме высокого уровня правовых знаний, владения различными аспектами правовой психологии личности. Современный офицер должен обладать высоким уровнем правового, методического и педагогического мастерства. Офицер должен обладать хорошим знанием стилей управления воинским коллективом и умело применять к конкретным ситуациям соответствующий уровень требований. У современного офицера должны развиваться следующие качества: доброжелательность, справедливость, моральная ответственность, профессиональная ответственность, эмпатия, толерантность, эрудиция, умение понять солдата, педагогический оптимизм, правовая культура, активная

гражданская позиция, эмоциональность, умение владеть собой, знание современных технологий обучения.

Проектирование профессионально-правовой подготовки курсантов представляет собой совокупность взаимосвязанных этапов, целей, учебных планов, программ. Педагогическое проектирование – это многоступенчатая деятельность, которая совершается посредством следующих друг за другом этапов, приближая, таким образом, разработку предстоящей деятельности от общей идеи к конкретным действиям. Проектирование является сущностным элементом процесса решения педагогической проблемы или задачи, представляя собой культурно-исторический компонент, являясь частью социального проектирования. Под социальным проектом понимают процесс направленного совершенствования социальных систем или организуемых социальных процессов. Педагогические проекты обладают своими специфическими особенностями, которые необходимо учитывать при осуществлении их проектирования. Педагогическое проектирование – одно из направлений социального проектирования, которое направлено на создание организованных процессов образования, воспитания, обучения, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах.

Педагогическое проектирование требует научного осмысления, без которого стало невозможным быстрое развитие данной деятельности. Педагоги заинтересовались вопросами проектирования в связи с переосмыслением роли образования в культурно-историческом процессе. Педагогические проекты нацелены на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившихся образовательных ситуаций за определенный промежуток времени. Педагогическое проектирование направлено на самообновление и развитие образовательной практики. Потребности в педагогическом проектировании возникают в связи с необходимостью в конструктивном разрешении противоречий между индивидуально-личностными запросами людей и ограниченными возможностями образовательных систем и

процессов, между возможностями сложившихся педагогических процессов и внешними требованиями к этим процессам, между тенденциями развития образовательных систем и педагогическим процессом и сложившимися традиционными обликами образовательных систем.

Любой педагогический проект – это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств, направленных на достижение определенных целей, которые в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей. Педагогическое проектирование связано со стремлением педагога организовать такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой курсанты полнее раскрывают свой внутренний мир, свободны, достигают успеха, чувствуют себя комфортно.

Дж. Джонс определил структуру педагогического проектирования, которая состоит из следующих этапов:

- дивергенция, которая характеризуется неустойчивостью и условностью целей;
- трансформация – это упорядочение поля поиска, его концептуальная структуризация, выделение альтернатив и параллели в решении исходной задачи;
- конвергенция – это настойчивая и жесткая направленность на усечения проектного поля, сокращение числа альтернатив, детализация отобранных моделей.

Проектирование рассматривается как особого вида деятельность педагога и как конкретное направление способности педагога к проектированию. Педагогическое проектирование призвано приблизить педагогический процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности курсанта. В процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие участников педагогического процесса.

Под педагогическим проектированием А.П. Тряпицына понимает деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы, которая рассматривается как совокупность знаний, описывающих конкретный педагогический объект, явление, процесс; как способ трактовки педагогической действительности,

выявляющий ее качественное своеобразие. Проектирование всегда тесно связано с определением цели существования того или иного объекта и последующим выстраиванием возможных путей достижения целей. Главная суть педагогического проектирования состоит в поиске и создании новых обликов педагогической реальности.

По мнению Ю.Н. Кулюткина и Г.Б. Сухобской общие цели или исходные цели определяют стратегию деятельности. Цели бывают двух видов. Основные устойчивые постоянные цели – это те, которых хотят достичь при реализации проекта в целом. Другие более динамичные и легко изменяющиеся цели - это конкретные цели, в которых реализуются цели общие. Эти цели задаются в различных программах, они постоянно уточняются и изменяются. Таким образом, проектирование представляет собой постоянный процесс целеполагания.

Новые социально-экономические условия поставили перед педагогической общественностью проблему выбора целеполагания, модели образования. В системе профессионально-правовой подготовки следует усилить внимание к личности обучаемого и строить учебно-воспитательный процесс на основе принципов гуманизации, демократизации, учете индивидуальных особенностей и способностей курсанта.

Общее для всех образовательных проектов – их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся педагогической ситуации. Педагогическое проектирование является деятельностью, возникающей в связи с необходимостью преобразований педагогической реальности. Его объекты способны к самоорганизации. Педагогическое проектирование предопределяет условия, которые способствуют преобразованию объектов. В нем присутствуют и взаимосвязаны технологические и ценностные стороны. Объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации.

Педагогическое проектирование совершается как ряд последовательно идущих друг за другом этапов, стремясь

приблизить разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Задача педагогического проектирования часто в самом процессе претерпевает значительные изменения. Развиваются и изменяются и основания для принятия проектных решений в реальном педагогическом объекте.

Выделяются следующие задачи проектирования:

- обоснование конкретных направлений поиска в создании условий для развития и воспитания человека, актуализация его внутренних сил, социального самоопределения и становления;

- прогнозирование развития педагогических процессов и систем;

- создание, обеспечение и организация процессов педагогической деятельности, которые позволяют определить желаемые результаты в образовании и реализовать их достижения;

- педагогический анализ и на его основе координация деятельности педагогов и коррекция педагогических процессов.

Проектирование всегда сопряжено с изучением закономерностей, особенностей развития педагогического процесса или системы. Педагогический проект представляет собой предварительную разработку основных деталей деятельности педагогов и обучающихся, ряд последовательно идущих друг за другом этапов. Он стремится приблизить разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Педагогическое проектирование можно рассматривать как одно из направлений педагогической науки и практики, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий. При разработке педагогических проектов должны учитываться научно-педагогические принципы, а также общие принципы, которые лежат в основе проектирования.

Выделяют следующие принципы проектирования:

- методологическая доказательность в рамках определенной системы ценностей;

- единство целей и педагогических идей, с которых

начинается проектирование;

- системность проектирования, т.е. учет взаимодействия различных компонентов педагогического процесса в единстве друг с другом и внешней средой.

Проектирование педагогического объекта происходит с учетом взаимодействия объектов педагогической действительности. При системном подходе разнообразие обеспечивает фактор развития педагогического объекта как системы, но при ее открытости в проекте необходимы и некоторые ограничения, которые позволяют сохранить своеобразие, уникальность данной системы. Непрерывность проектирования влияет на уникальность педагогических проектов и их взаимосвязь, сохранение традиций, историко-культурных ценностей, а также на индивидуальность педагогов.

Выделяют различные этапы проектирования. Одни исследователи считают, что процесс проектирования проходит следующие этапы:

1. Анализ существующей ситуации, определение проблемы.

2. Разработка методологии проекта.

- определение цели проекта, формулировка гипотезы о достижении целей, определение вариантов организуемых процессов;

- оценка выделенных вариантов на основе прогностических методов, выбор из них наиболее эффективного;

- разработка концепции проекта;

- подготовка процесса реализации проекта в общей модели деятельности.

3. Разработка обобщенных моделей действий.

- конкретизация задач, необходимых для реализации проекта;

- определение условий решения, средств для достижения целей, вариантов управления в процессе реализации проекта;

- создание планов для решения конкретных задач, определение тактики действий, способов оценки достижений на различных этапах реализации проекта.

4. Собственно реализация проекта, постоянный анализ и

коррекция деятельности.

5. Обобщение результатов реализации проекта, выраженное в конкретных продуктах педагогической деятельности (различные публикации, программы и т.д.)

Педагогическое проектирование широко использует моделирование, как средство представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. С помощью моделирования в проектировании проигрываются, сравниваются и оцениваются варианты проектных решений; имитируются различные процессы развития; принимаются решения о выборе одной из альтернативных конструкций.

Под проектируемой системой понимается «такая мысленно представляемая система, изучение которой дает нам новую информацию об этом объекте. Системы характеризуются следующими особенностями: они целостны, т.е. все элементы в системе тесно взаимосвязаны; систему отличает структурность, качества системы во многом обусловлены ее структурой; существует взаимозависимость системы и окружающей ее среды; иерархичность в системе; множественность описаний, т.е. построение многих моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы. С точки зрения большинства исследователей рассмотрение системы возможно, по крайней мере, по трем направлениям: изучение элементов системы по отдельности, изучение отношений между элементами в системе, изучение взаимоотношения системы с окружающей средой.

В педагогическую систему включается совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как субъекты, содержание, средства, методы, процессы, необходимые для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на развитие, обучение, воспитание личности.

Под педагогической системой В.П. Беспалько понимает совокупность взаимосвязанных средств, методов, процессов, которая необходима для создания целенаправленного педагогического влияния на личность для формирования определенных качеств личности. Следовательно, педагогическая система зависит от выбранных целей, т.е. изменение целей

влечет за собой изменение педагогической системы.

По мнению В.П.Беспалько, в педагогическую систему входят следующие элементы: 1) обучающиеся, 2) цели воспитания и обучения, 3) содержание воспитания и обучения, 4) образовательные процессы, 5) педагоги, 6) организационные формы обучения и воспитательной работы.

Дидактическая задача педагогической системы включает в себя цель, условия, информацию. Целью педагогической системы является необходимость формирования определенных качеств личности. Условиями – исходные личные качества учащихся. Информация – это содержание учебного предмета или воспитательного влияния. Каждая дидактическая задача решается с помощью определенной технологии обучения.

Образовательная система тесным образом связана со всеми другими сферами культуры. Так, И.П. Раченко выделяет следующие элементы системы образования: 1) цели и задачи системы образования, 2) содержание обучения и воспитания, 3) педагоги, реализующие обучение и воспитание, 4) научные кадры, которые разрабатывают научное обоснование функционирования системы образования, 5) обучающиеся, на которых направлен процесс обучения и воспитания, 6) материально-техническое обеспечение системы образования, 7) финансовое обеспечение системы, 8) условия функционирования системы образования, 9) организация и управление системой образования.

С точки зрения системного подхода педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных систем: воспитательной, образовательной, методической. В.П. Беспалько выделяет понятие «дидактическая система», под которой он понимает систему управления обучением, имеющую следующую структуру:

1. Дидактическая задача, которая включает в себя цели обучения, содержание обучения иобучаюшихся.

2. Технология обучения, в которую входят учителя, организационные формы обучения, дидактические процессы (мотивационный компонент, учебно-познавательная деятельность учащихся, управление учебно-познавательной деятельностью со стороны педагога).

Методическая система реализуется в программе обучения конкретным предметам и в тех материалах, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, технические средства обучения.

Право как учебный предмет – это педагогически адаптированная, специально ориентированная и предметно специфицированная система знаний юридических вопросов. Педагогическая адаптация означает такой отбор из многообразия имеющихся юридических знаний, которые соответствуют уровню познавательных возможностей учащихся. Предметная спецификация познавательной деятельности возможна, если область изучаемых объектов ограничивается так, что можно дифференцировать объекты, входящие в эту область знаний и объекты, не входящие в нее. Например, предметом изучения права является результат дидактической переработки научных знаний в области юриспруденции, в соответствии с целями обучения.

Дидактическая переработка – это отбор, расположение учебного материала, дидактическое упрощение и т.д.

Учебная дисциплина – это система видов учебно-познавательной деятельности. Учебный предмет является ведущим средством реализации содержания образования со всеми его основными элементами. Методическая система обучения находится во взаимосвязи с учебным предметом. Из одной методической системы возможно построить множество вариантов учебного предмета.

Методика учебного предмета – это теория обучения определенному учебному предмету. Изучая разные формы взаимодействия преподавания и учения в процессе обучения конкретному предмету, методика разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий. Эти системы реализуются через содержание образования, воплощенное в программах и учебниках, а также через методы, средства формы обучения.

Методика обучения, являясь разделом педагогической науки, имеет своим объектом процесс обучения учебному предмету. Предметом методики обучения учебному предмету является:

1. Проектирование и конструирование методической системы обучения.

2. Создание конкретного учебного предмета и внедрение его в практику.

3. Анализ реализации методической системы обучения.

4. Анализ методической системы обучения, породившей учебный предмет.

5. Развитие методической системы обучения.

В современной литературе выделяется несколько типов модели образования.

Теоретическая модель образования исходит из идеи такой организации образования, при которой формируется личность, обладающая заданными качествами.

В основе *натуроцентрической модели* лежит принцип природосообразности. Данная модель направлена на развитие природных задатков человека, подборе средств в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями.

Социоцентрическая модель исходит из положения о том, что образовательный процесс должен быть подчинен социально-экономическому заказу общества. Модель включает в себя идею связи обучения и воспитания с жизнью, практикой, производством. Однако без учета индивидуальных особенностей обучаемых реализация этой модели приводит к нивелированию в личностном плане молодого поколения. Социоцентрической модели соответствовали существующие до последнего времени стандартные учебные планы и программы.

В противовес социоцентрической модели образования в последние годы в России и за рубежом на первый план стала выходить *антропоцентрическая модель* профессионального образования. В основу данной модели были положены идеи выдвижения на первый план человека, принципов гуманизации, демократизации и культурообразности образования. В соответствии с этой моделью образование должно исходить из личных интересов человека, его способностей и устремлений и строиться на основе уважения его личного достоинства.

Антропоцентрическая модель позволяет придать образовательному процессу гибкость и динамичность. При всех достоинствах данной модели при проектировании системы

профессионально-правовой подготовки учителей необходимо учитывать и социальный заказ общества. Эффективность системы профессионально-правовой подготовки учителя в значительной степени зависит от того, насколько полно в содержании, средствах, методах и организационных формах обучения найдет свое отражение развитие современной науки, экономики, техники, При выборе модели профессионально-правовой подготовки следует придерживаться и социоцентрической, и антропоцентрической моделей.

Система профессионально-правовой подготовки курсанта может быть эффективно спроектирована и реализована, если изучить и учесть следующие обстоятельства:

- характерные особенности целей и условий учебно-воспитательного процесса,
- конкретные задачи учебно-воспитательного процесса,
- принципы отбора и структурирования содержания образования,
- содержание педагогической деятельности руководителей подготовки,
- противоречие между предстоящими перспективами развития и его настоящим состоянием,
- содержание самостоятельной деятельности обучаемого,
- существо затруднений, испытываемых обучаемым.

Для нас наиболее важными представляются принципы профессиональной направленности, преемственности, интеграции, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности, индивидуализации обучения.

Рассмотрим специфику проявления данных принципов при проектировании профессионально-правовой подготовки курсанта. В соответствии с требованиями принципа профессиональной направленности и условиями его реализации стержнем структуры и содержания профессионально-правовой подготовки курсанта должна стать выбранная ими специальность. Но в любом случае необходимо обеспечить взаимосвязь в соотношении правовой и педагогико-методической подготовки. Своеобразие состоит в том, что направленность происходит не только на правовое образование, отраслей права, но и на составляющую предстоящей

деятельности курсанта.

При проектировании профессионально-правовой подготовки курсанта не обойти проблему обеспечения методической направленности преподавания различных циклов дисциплины в процессе его поэтапного обучения. Важным свойством правовых знаний является их динамичность. Правовые знания постоянно изменяются в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Эта особенность данной области знаний предъявляет определенные требования к характеру мышления курсантов. С этой точки зрения, курсантам необходимо постоянно повышать свой научный и педагогический уровень. Поэтому в структуре, содержании, методах и средствах обучения и воспитания следует предусмотреть сочетание учебного процесса с участием курсантов в правовой научно-методической деятельности. Требование принципа преемственности с учетом специфики профессионально-правовой подготовки состоит в следующем:

- социальный заказ общества на личностные и профессиональные качества офицера,
- взаимосвязанное развитие общекультурной, фундаментальной, психолого-педагогической, специальной подготовки,
- обеспечение тематического и хронологического согласования смежных курсов,
- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств обучения и воспитания курсанта,
- соблюдение единства педагогических действий.

Следуя принципу единства обучения и воспитания при проектировании системы профессионально-правовой подготовки курсанта необходимо учесть, что педагог должен быть хорошим организатором и руководителем учебного коллектива.

В связи с этим, курсант должен обладать высоким общим развитием в области культуры, общественной жизни, владеть навыками работы с людьми. Программно-целевой подход к согласованию всех компонентов интегрируемых этапов и ступеней подготовки курсанта является основой разработки технологии практической реализации системы взаимосвязей

между последовательными звеньями профессионально-правовой подготовки курсанта.

ЛИТЕРАТУРА

Бабаскин В.С. 2000. Фрагменты дидактики высшей школы: теория, методология, практика / В.С. Бабаскин, А.В.Коржуев, П.И. Сасоленко // Пособие для начинающего аспиранта, преподавателя, слушателя ФПК, преподавателей вузов / Под ред. А.В.Коржуева. М.: Янус-К.

Беспалько В.П. 1977. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ.

Беспалько В.П. 1993. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. No 5: 16-24.

Володин А.А. 2009. Системы менеджмента качества в вузе: Применение международного стандарта качества ISO 9001: 2008 в области обучения и образования. Монография. Подольск.

Волынкин В.И. 2007. Педагогика в схемах: учеб. Пособие. Ростов-на-Дону: Феникс.

Заир-Бек Е.С. 1995. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб.: Просвещение.

Куприянова С.А. 2008. Теория и методика обучения праву: Учебно-методическое пособие. Орехово-Зуево: МГОГИ.

Левитан К.М. 2007. Юридическая педагогика. Учебник. М.: Изд-во НОРМА.

Левина М.М. 2001. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия.

Получена / Received: 23.02.2012
Принята / Accepted: 05.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 287-297

On the use of mnemonic rules when teaching Russian to English speakers

O.M. Tabachnikova

University of Bath, UK; Claverton Down, Bath, BA2 7AY, England
Университет г. Бат, Великобритания; e-mail: tabachnikova@yahoo.com

Key words: foreign language teaching and learning, memory aids, mnemonic rules, Russian, English, lexical accumulation, grammar, creativity.
Ключевые слова: преподавание и изучение иностранного языка, приемы запоминания, мнемонические правила, русский язык, английский язык, накопление лексического материала, грамматика, творчество.

Abstract: Drawing on concrete practical material accumulated by the author during her Russian-English language teaching career, the article discusses both theoretical and practical aspects of mnemonic rules method and its diverse linguistic applications. It emphasizes an importance of creative approach to this methodology and demonstrates, in particular, how mnemonic rules can be adjusted to the individual needs of learners.
Резюме: В статье обсуждаются как практические, так и теоретические аспекты метода мнемонических правил при изучении иностранных языков, а также многообразие лингвистических приложений этого метода. За основу взят практический материал, накопленный автором за годы преподавания русского языка англоязычной аудитории. Особо подчеркивается необходимость творческого подхода к созданию мнемонических правил и их соответсвия индивидуальным особенностям студентов.
[**Табачникова О.М.** О методе мнемонических правил при обучении англоязычных учащихся русскому языку]

Learning a foreign language can be enjoyable process for some but a battle for others. In any case it is hard and lengthy task which engages human memory, intellect and imagination. There are numerous methodologies and techniques for teaching and learning languages, but despite extensive research in this area the actual process remains very much a mystery to us, with a lot of open questions. What does our feel for a language depend on? Why do some people learn languages easily and others struggle so much? Which faculties of the human brain are involved in the process and can the process be described scientifically?

A vast number of books have been written on the subject; among them is the delightful book [1] by Steven Pinker which discusses these issues and attempts to answer the corresponding

questions. The following claim is made in the opening of the book: "Language is beginning to submit to that uniquely satisfying kind of understanding that we call science, but the news has been kept a secret". Whilst we fully agree with this attitude to language we have to admit that despite the achievements of recent research the actual task of learning a new language remains hard, challenging and is by no means automated. The aim of the current paper is to offer some practical help on the matter.

What we shall try to do here is to suggest and discuss a useful means for both teaching and learning a new language, a method which may be novel to some readers. This method involves the extensive use of mnemonic rules.

First, let us quote the definition of "mnemonic" in Chambers dictionary: "A device, e.g. verse, to help memory: art of assisting memory; used as an adjective: pertaining to the mneme", where "mneme" is "a memory-like capacity of living matter for after-effect of stimulation of an individual or an ancestor".

If we reduce this definition to our every day experience then we realize immediately how widely we use mnemonic rules in our lives, whatever our language. Indeed, to help ourselves to memorize certain things we consciously or unconsciously try to find certain landmarks, to put certain mental "stickers" to things, so as to jog our memory at the appropriate moment. In ancient Russian culture, for example, there was a simple method to memorize things by tying knots in a piece of material or scarf where each knot corresponded to a particular chore. A much more sophisticated example, with direct

linguistic connection, is that of a particular saying such as the phrase used in English to memorize the letters of the five staves in musical notation for the key of C: "every good boy deserves favour".

A further example is a memory-aid called the peg-word method suggested in [2], which consists of memorizing a simple rhyme containing a sequence of key-words. These words then serve as a spring-board for learning new material by associating words from a random list with those of the sequence by making suitable mental connections. More detailed explanations can be found in [3].

Clearly, one can find many other examples of this technique for aiding memory. We shall now demonstrate the relevance of this to learning a language.

Whichever principal approach to language learning one adopts - either immersing oneself into the language environment without substantial academic preparation, or studying the grammar first and then building up oral skills, or combining the above in various ways - one cannot avoid the accumulation of a vast pool of new vocabulary. In fact at the core of learning any human language there lies the laborious task of memorizing a huge number of new words. In the process of doing this the application of mnemonic rules can prove extremely effective. We shall try to justify this claim and show diverse relevant instructive examples based on extensive practical experience of teaching Russian language to English speakers at various levels. We shall also touch upon the fact that the method of mnemonic rules has much wider application than just as an aid to lexical learning. Indeed, one can use it when studying the rules of grammar of a given language as well as its phonetic and other properties.

We start with vocabulary learning as being the most obvious field for application of mnemonic rules. However, while observing concrete examples and characteristics of mnemonic rules particular to lexical accumulation, we shall also derive some general features of this method of study.

Let us first assume that we are dealing with a native English speaker who is learning Russian at a beginner's level. Therefore the relevant vocabulary which he or she meets consists of simple words from various parts of speech. This includes, among other things, words such as personal and other pronouns, simple nouns and verbs, days of the week, greeting words and numerals.

Having fixed the native language of the student (English) and the target language (Russian), the remaining characteristics which are going to influence the formation of mnemonic rules are:

(1) particular difficulties faced by the student;

(2) the extent of the student's memory and imagination;

(3) their educational level;

(4) their professional background and outside interests;

(5) other languages known by the student.

Ideally all of these should be taken into account when creating mnemonic rules for a particular individual. Thus this process is very much personalized and leaves a lot of room for creativity.

The relevance of (2) and (3) is obvious as it supplies a rough guide to the boundaries of the student's knowledge, primarily concerning their own vocabulary in English. This is the natural pool which provides building material for mnemonic rules, the foundation for them, as well as giving an idea about the required level of sophistication.

In the same way (4) and (5) give scope for constructing mnemonic rules, as they provide a more specific basis to draw upon. In the event that a teacher shares some of the student's knowledge base, for example, fluency in a third language, this will certainly facilitate the construction of appropriate mnemonic rules. Ideally the teacher should be better equipped in terms of the language knowledge than the student.

In the light of the listed characteristics we shall make assumptions concerning the personal profile of the student in every example we give. We assume in our first example that the student is a person involved in commerce with a corresponding range of knowledge, but without any particular language skills or experience, save for superficial memories of school French. We shall also assume with respect to (1) that he or she has particular difficulties with the following Russian words:

English transliteration

где	(where)	gde
здравствуйте	(Hello)	zdravstvujte
четыре	(four)	chetyre
воскресенье	(Sunday)	voskresenje
вы, ты	(You non-familiar, you familiar)	Vy, ty
мы	(we)	my

Now we give the first example of a mnemonic rule for memorizing the word "gde" (where). Here it is:<<Thinking of "where?" can be closely related to wondering about directions, in which case a *guide* would be most useful. Take the word "guide"

and delete its "inner" vowels - you will end up with "gde" - the English transliteration of the Russian word>>.

Thus the chain of mental associations here is as follows:

"where?" --> direction, guide --> g~~ui~~de (removal of "inner" vowels) = "gde"

Let us analyze this mnemonic rule to see which characteristics it satisfies. The advantages of it are brevity (it only takes two basic steps to reach the target), its direct relevance to the meaning of the English word ("where") for which the mnemonic rule is designed, and the familiarity to the student of the vocabulary used. Moreover, in our example of a business person it should correspond to common experience of travel. It should connect the word "where" with using guides of all sorts.

The disadvantages may include crossing out the "inner" vowels since this is an arbitrary process unrelated to anything else. However, having some random tricks is almost inevitable when creating a mnemonic rule, and the challenge is to reduce their number. If we now modify our example by changing the student from having a business background to being a civil servant, someone who is used to paperwork, keeping files and dealing with abbreviations of various kinds, then it could be sensible to change our mnemonic rule to something more related to the student's outlook and experience. For example, such a student could find it easier to memorize the word "gde" ("где") via the following mental path:

«If you need the word "where?", you probably need it to "Get Directions Easily". Now combine the first letters of the words in that phrase to obtain "gde"».

Thus the chain here is: "Where?" --> "Get Directions Easily!" --> GDE = "gde"

Now let us change the personality of the student yet again. This time we assume that they are a scholarly person who likes a structured, disciplined approach to learning and who already attempted to learn Russian on his or her own in the past, but did not get beyond the alphabet. In this case we shall draw on the student's knowledge of the Russian alphabet and construct a mnemonic rule accordingly:

«Remove the first three letters from the alphabet and read the next three - this will give you the required word "где"».

This mnemonic rule is easy and effective, but requires knowledge of the Russian alphabet and has no obvious relation to the meaning of "where". Thus we gain in brevity, but at the expense of losing semantic connection to the target word. However, there are often ways to repair the damage and create the missing connection, even if superficial and contrived. For example, in this case the chain might be:

Question:"Where?" --> Answer:"In the Russian alphabet!" --> АБВГДЕ --> ГДЕ

We shall now demonstrate yet another mnemonic rule for memorizing the word "gde" - just to illustrate the range of choices and room for creativity which a teacher has.

This rule will be suitable for any of the students described above, or in fact for anyone who has ever visited a hotel in the "Christian" world. The word to use here is "Gideon"

(An Old Testament figure used as a name of the society distributing copies of the Bible to hotels):

«Take the word "Gideon", remove the first vowel and then read the first 3 letters:"gde"».

Gideon --> G~~i~~deon = gde

The disadvantage here, however, is a lack of direct relevance of the mnemonic word "Gideon" to the target word "where" by meaning. One way to bridge this gap is to connect the word "where" to the question "where to stay in a foreign city?". An obvious answer is a hotel, which in turn leads us to "Gideon" in the way explained above. However, we invite the reader to think of their own ways to provide a suitable semantic connection here, which could be a useful first exercise in creating mnemonic rules. Incidentally, note, that this example can be extended as a memory aid not only for the Russian word "где" ("where"), but also for the personal pronoun "он" ("he"), since after removal of the first vowel from "Gideon" we end up with a Russian phrase for "Where is he?" ("где он?"; the verb "to be" in the present tense in Russian is omitted). Thus, the process of constructing mnemonic rules involves the optimization of various characteristics.

Before embarking on the next example (for the words "вы", "ты") we summarize the main aspects of a "successful" mnemonic rule:

- its direct relevance in meaning to the target word (not being too far-fetched);

- its brevity (its capacity for being easily memorized in its own right, since this is the primary value of mnemonic rules)

- its resonance with the student's outlook, knowledge and experiences (thus taking into consideration properties (1)-(4) of the student's profile).

We have not yet used (5) – the knowledge of foreign languages – but we shall do this now. This time the example will be simple – precisely because of the similarities between languages in this particular case. Using the student's basic knowledge of French we can draw an obvious parallel between the French "tu-vous" and Russian “ты-вы” which mean exactly the same. Of course, there could be a difficulty here to do with the vowels.

In this case bridge the gap by the "word" TV, so you get "ti-vi" which is a close English approximation to the Russian vowel "ы". Again, the relevance of "TV" here by meaning is at least questionable, but it can simply be regarded as just being the two consonants of "tu-vous" pronounced as letters of the English alphabet.

Let us now move on to the next example of this type: the Russian word "четыре" ("four"). Returning to our business person there are again different assumptions to be made about his or her psychological profile. In fact it could be useful to make it a separate characteristic on our list above, although we can always presume that the "outside interests" section accounts for it. So, we shall consider two cases here – one, if they have a childish streak, vivid imagination and flair for adventures; the other – if they are more conservative and conventional, with a less flexible mind.

In the former case the student may easily memorize “four” in the following context:

«Think of the verb "to cheat" in terms of cheating in cards and imagine a casino, green tables, a wild way of life, where instead of tokens, real money and jewelry are used to bet; in particular –

imagine expensive, shining *earrings*. Now compose: "cheat – earring" leading to "cheateari" = "четыре"».

Notice, that the first vowel sound of "cheateari" is close to the Russian "и" rather than "e" ("э" phonetically). This provides a sufficiently close approximation since "e" in "четыре" is unstressed and therefore reads as the sound "и".

The shortcomings of this rule are the lack of a direct semantic connection with the target word (“four”), a rather far-fetched chain of associations and having to remember to drop "ng" at the end of "earing".

However, it may be a good idea to set as homework the task of filling in those gaps and inadequacies. It can be a very interesting experience for a student – to attempt the construction of their own mnemonic rules whenever faced with a difficult new word. At least it can be made a joint teacher-student effort.

Now, in the latter case the teacher can avoid having to draw on the word "to cheat", constructing excessively picturesque and florid mental images. Instead, a different, somewhat more prosaic path can be chosen, which might be more appropriate in this instance. The word to think about is "heritage" and all the student has to do is to read it backwards, in the same phonetic way, having dropped the extremal (first and last) letters: heritage --> gatire = [zhetire].

As we can see, this example is indeed in various ways inferior and loses against the first one, but it goes via a different route which may be effective in this case.

Indeed, in addition to the lack of logical connection with the target word the drawback here also is the imprecision of the final construction (sound "zh" instead of "ch" and an imperfection of the first vowel sound). But as before, these gaps can be bridged. For example: the word "heritage" has *four* vowels - which can provide the necessary connection between the target and mnemonic words.

Hopefully these examples allow the reader to develop a certain feel for the art and technique of constructing mnemonic rules for vocabulary learning, targeted at the student on an individual basis. We now give mnemonic rules for the remaining three words without lengthy explanations and leave it to the reader to fill in any gaps:

Здравствуйте (can be written in its English transliteration as "zdrastvujte" since the first "v" here (Russian "в") is mute). It is a complex word which, alas, cannot be avoided even at the initial stage, as it is the main (formal) way of greeting in Russian. The chain given here draws on some knowledge of French and the following associations:

Saying the word of greetings means good intentions and in some way *trust* (shaking hands as a way of establishing trust by showing that no weapon is hidden there). Thus the mental image is via saying "I *trust* *you*" and taking your hat off in respect (leaving your *head* exposed; bowing your *head*).

So, trust – you – head; now substitute the last two words by their French translations: Trust – vous – tet = (phonetically) [trastvute] (with the last "t" removed).

This is, of course, a somewhat distant approximation phonetically. However, for someone struggling to memorize this word in any way possible and looking for any mnemonic clues this will certainly do the job. Still, for a more fastidious student we suggest an improvement to the beginning of the above mnemonic chain so that the initial sounds are not t, r, but z, d, r as they should be. To this end, think of a sleeping disappointment (which will have to greet the world on its awakening by saying Russian "Hello!"): sleeping is reflected by the onomatopoeic "z-z-z", whereas the exclamation of disappointment here is "drat!". Thus giving: "z-z-dra..."

Воскресенье (vaskresenje) We changed the first vowel sound from "o" to "a" (reads like Russian "a") since "o" here is unstressed. This word is also quite complicated for an English speaker. It means "Sunday", as well as "resurrection", thereby displaying its etymology. The proposed mental chain assumes either some basic knowledge of Italian or, perhaps more commonly, familiarity with the musical vocabulary:

Think of the origin of this word, think of resurrection as being the climax of the Christian story, thus in musical perception you hear a sharp dramatic rise which can be memorized as "vast crescendo". Now remove 1 letter from the end of the 1st word and 2 letters from the end of the 2nd word to get: vas + crescen. Finally, use the word of confirmation, of approval of this climax: "Yes!". Moreover, you

are saying it in one breath, with astonishment before the miracle, so it is the colloquial, exhaling version:"Yeh!".

Putting it all together gives the required "vascrescenye" (since h here is mute).

Мы (my). The English translation of "мы" is "we". Take the first letter of "we" and turn it upside down to obtain the Russian letter "м" – the first letter of "мы". For the vowel – either take the sound from "we" (which is very close to the Russian "и", which in turn is as close as it gets to the English pronunciation of the Russian "ы" of "мы"), or think of a musical note "mi", or of a Russian space station МИР (MIR).

We next demonstrate how mnemonic rules can be used for learning other aspects of the language. This time we shall focus on grammar. We now let our student be a well educated person with some knowledge of Latin and studying Russian at a more advanced level.

Let us consider the task of studying the Russian verbs of 2nd conjugation. We shall take as a pattern the verb "верить" (to believe). We shall assume that the student is already familiar with the table of endings of a conjugated Russian verb. In this case (second conjugation) the relevant table is as follows:

у/ю	им
ишь	ите
ит	ат/ят

The key point to emphasize is that the difference from the other two conjugations (first and mixed) lies in the vowel. The principal vowel to memorize here (which characterizes the second conjugation as a whole) is "и" – for every person except third plural where it is "а/я" (first singular does not depend on the conjugation).

The mnemonic rule that we suggest for this purpose reflects the etymology of the Russian word and is thus quite precise, to the point and serves multiple functions. It is the Latin word "veritas" which means "truth" and therefore is directly related to the meaning of the verb "верить" (to believe). But even more significantly the beginning ("verit") of the word "veritas" provides the English transliteration for the 3rd person singular of the Russian "верит"

(he/she/it believes). Moreover, not only can one draw upon the vowel "i" (Russian "и") here to be the characteristic of the second conjugation, but also the last vowel of the word "veritas" ("a") being read as a Russian letter ("а") gives the vowel for the third person plural of this conjugation.

It should now be quite clear that such rules can be constructed for various aspects of the language learning process. Moreover, the choice of the languages above is an accident caused purely by the teaching experience of the author. However, it should be obvious that mnemonic rules are applicable to any language.

Notice that the fact that Russian and English alphabets are different is not an obstacle in the examples, although we have mainly focused on memorizing the Russian words phonetically, or, if you will, in their English transliterations. Of course, this does not free the student from the responsibility of learning the Russian spelling of the words. In turn, mnemonic rules can be constructed to assist the accumulation of the letters of a foreign alphabet and rules of spelling. However, in addition to the extreme breadth of their application and the great help they provide to a student, the main advantage of mnemonic rules, in our view, is the vitality, creativity and pleasure which they inject into the language learning process.

Finally, we remark that in order not to presume on the hospitality of the journal, we have demonstrated here only a limited number of examples of mnemonic rules. However, the author would be happy to assist any interested reader by giving advice on the subject.

REFERENCES

1. Pinker Steven. 1994. The Language Instinct: The New Science of Language and Mind. London: Allen Lane, The Penguin Press. 496 pp.

2. Bulgeski B.R. 1968. Images as mediators in one-trial paired-associate learning. II: Self-timing in successive lists // Journal of Experimental Psychology. 77: 328-334.

3. Singer Murrat. 1990. Psychology of Language: an Introduction to Sentence and Discourse Processes. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 320 pp.

Получена / Received: 18.02.2012
Принята / Accepted: 24.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 298-312

Искусство Византии:
Римские и православные традиции

М.А. Лазарев

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: cerambycidae@fromrul.com

Ключевые слова: искусство, культура, история, архитектура, метафизика, христианство, византийский купол, культовые сооружения, базилика, собор, церковь, мавзолей, мечеть, Византия,
Key words: art, culture, history, architecture, metaphysics, Christianity, the Byzantine dome, religious buildings, basilica, cathedral, church, mausoleum, a mosque, Byzantium.
Резюме: В статье рассматривается становление византийского искусства на примере архитектуры. Автор прослеживает влияния римско-провославных тракдиций на искусство. Показывается формирование византийских систем перекрытий и совершенствование зданий.
Abstract: The article deals with the formation of Byzantine art as an example of architecture. The author traces the influence of the Roman Orthodox traditions on the art. It is shown the formation of the Byzantine system of floors and building improvements.
[Lazarev M.A. The art of Byzantium: The Roman and Orthodox traditions**]**

Данный этап представляет собой, непосредственно первую стадию в развитии христианской, средневековой архитектуры, осуществлявшуюся на медитативной, христианской, а не на Греко римской, античной основе.

В 330 году римский император Константин I Великий перенес в Константинополь столицу Римской империи, которая в 395 году распалась на Восточную и Западную, а в 476 году Западная Римская империя пала под натиском варваров.

Восточная Византийская империя существовала до середины XV века. Византийцы называли себя ромеями, свое государство - ромейской державой, а Константинополь - "Новым Римом", название "Византия" появилось только в эпоху

Возрождения, которое было придумано итальянскими учеными. Разделение христианства на западное (католическое) и восточное (православное) закрепится только в XI веке решением Вселенского собора.

На протяжении тысячелетия Византия оказывало идеологическое и культурное влияние на раннехристианские страны Восточной Европы (Болгарию, Сербию, Грецию), Закавказья (Грузию, Армению), Ближнего Востока (Сирию), с XI века на Древнюю Русь (Маклакова, 2011). Влияние идеологии христианства отразилось на характере архитектуры и следовательно возведение большого числа храмов с огромными крытыми пространствами необходимые для длительного проведения службы. Радикальное отличие античного от христианского храма заключается в том, что античный имеет малое пространство и является домом божества, где размещались статуи богов, а культовые службы, принесение жертв и процессии происходили лишь перед храмом и вокруг него.

Можно отметить, что на укрепление византийской цивилизации, кроме религии имело значение лингвистического развития выразившее в греческом языке, как к примеру латынь в Западной Европе.

Христианство в IV веке было признано в империи ромеев государственной религией, но Византия оставалась еще полуязыческой страной, в которой было множество почитателей старых верований, вплоть до конца V века не были запрещены языческие культы. Большая часть элиты была равнодушна к религиозным вопросам и предпочитала христианству увлечение античной философией.

Борьба с язычеством выразилась в уничтожении и закрытии языческих храмов, а их имущество отбиралось в пользу казны, но распространение христианства было связано не только с гонениями на язычников и официальными запретами. Медленно умирало языческое сознание, сменяясь новым, христианским - более трагическим и дисгармоничным, но обращенным к внутреннему миру человека, дающим ему надежду на спасение, на обретение божественной сущности. Постепенно языческие верования отходят на задний план, но

традиции античной литературы и философии продолжали существовать на протяжении многих веков. Философия Платона и его последователей оказала большое значение на византийское богословие, на основе античной литературы в Византии создавались светские произведения.

Византийская культура, оставаясь христианской, сумела вобрать в себя античное наследие, переработав его и вложив в него новое содержание.

Художественное творчество Византия дало средневековому миру высокие образы литературы и искусства, которые отличались благородной выразительностью форм, образно-пространственным мышлением, глубиной философской мысли. Процесс художественного развития Византии не был прямолинейным. Можно выделить несколько дат наиболее характерные для рассвета искусства:

- Время императора Юстиниана I (527-565 гг.) – «золотой век Византии» и так называемые Византийские «ренессансы»
- Правление македонской династии (середина IX - конец XI веков) – «македонский ренессанс».
- Правление династии Комнинов (конец XI - конец XII веков) – «комниновский ренессанс».
- Поздняя Византия (с 1260 г.) – «палеологовский ренессанс».

В эстетико-медитативную эпоху мы можем видеть эстетический перенос или непосредственную попытку переноса римско-античного строительного полуциркулярно-арочного принципа.

В отличие от предшествующего этапа, граничащего с древним Римом, данный этап преподносился как уже медитативной ступенью и стадией от античности, в силу чего на его основе начинается развитие уже собственно средневековых форм.

Наивысшего экономического и культурного расцвета Византия достигла в VI веке при императоре Юстиниане, наемная армия которого утвердила византийское господство на всем Средиземном море, но однако в последствии восстание рабов и крестьян, стремление молодых феодальных государств овладеть центром мировой торговли привело к сокращению

территории Византии и падению Константинополя – второго Рима.

Архитектура Византии является наследникам античного могущества римской державы, а так же очень сильное влияние на культуру Византии оказала христианская религия. В архитектуре Византии очень неплохо прослеживаются этапы накопления и слияния опыта римской и восточной школ. Константинополь всегда представлялся центром архитектурной деятельности византийских императоров. Мощные крепостные стены, прикрывающие город с моря и суши, были возведены еще в V веке. Мосты, дороги, маяки, укрепленные гавани, замки и башни на подступах к столице показывают, какое значение придавалось оборонительному строительству в Византии. Лучевая планировка улиц, сходившихся к площади с императорскими дворцами, собором и ипподромом, подчеркивала абсолютизм императорской власти.

В византийской архитектуре V-VIII веках главным объектом художественной разработки становится интерьер, сочетающий пышную отделку с дорогой облицовкой.

В архитектуре Византии принято выделять три этапа:

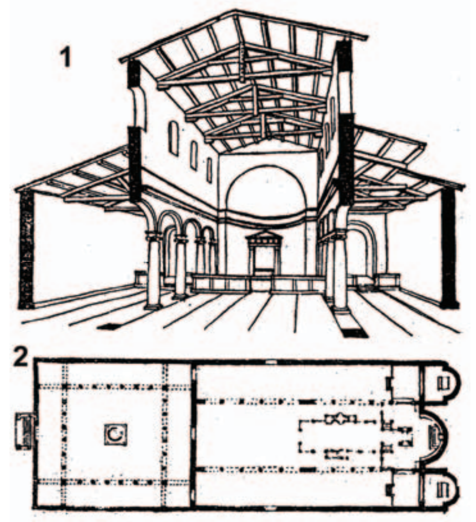
- Ранневизантийский (V-VII вв.) когда происходило взаимосвязанное становление купольных конструкций и композиционных принципов центричных зданий, а также расцвет страны и зодчества.

- Средневизантийский (VII-XIII вв.) с выработкой крестовокупольного типа культового здания и экспансии арабов.

- Поздневизантийский (XIII-XV вв.) характерный отказом от монументальных храмов и переходом к строительству небольших сооружений изысканной архитектуры. Время правления династии Палеологов, когда государство пытается восстанавливаться после разгрома Константинополя крестоносцами в 1204 году.

С укреплением позиций христианской церкви и возникновением монашеских общин главными объектами строительства становятся монастыри (с X века). Удлиненная в плане раннехристианская базилика и округлый в плане мавзолей, получившие позже распространение в строительстве Западной Европы, преобразуются в Константинополе в

различные типы храмов центричной композиции. Особенность ранних византийских церквей - выделенное центральное пространство, перекрытое куполом, символизирующие небесную сферу, купол осенял императора, восседавшего во время богослужений среди своих приближенных. В ранневизантийский период складывается два типа христианских культовых сооружений – базиликальный, который начался еще формироваться на территории Рима (трехнефная церковь Сан Клименте) и центричный крестово-купольный.



Базилика Сан-Клименте:
1. разрез, 2. план

Основными культовыми сооружениями стали:

- Центрально-купольные (Собор Святой Софии в Константинополе)

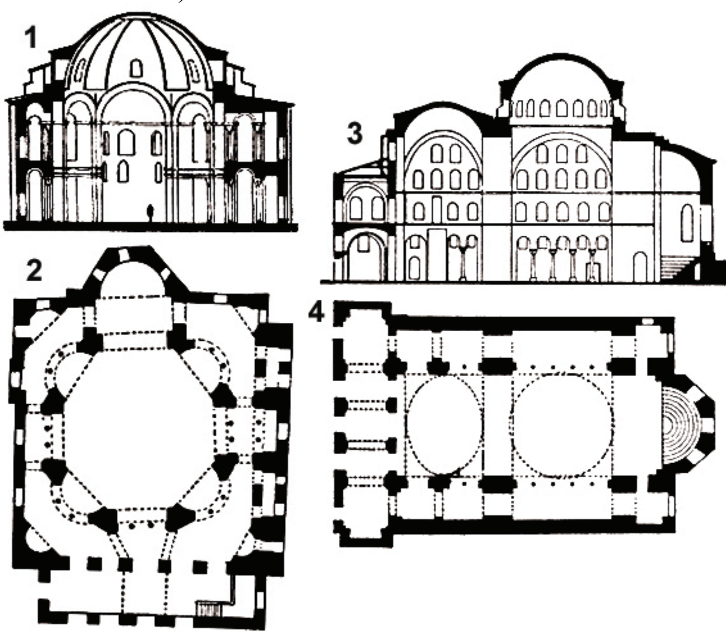
- Центрические (Церковь Сан-Витале в Равенне, Святого Сергия и Вакха в Константинополе) впоследствии сильно разработанный архитекторами ренессанса и классицизма

- Крестово-купольные (Церковь Сан-Марко в Венеции, мавзолей Галлы Плацидии в Равенне) в последствии взят за

основу в России, южнославянских и христианских стран Закавказья

- Базилики (Базилика в Турманине) в последствии положен в основу строительства Средневековой Европы

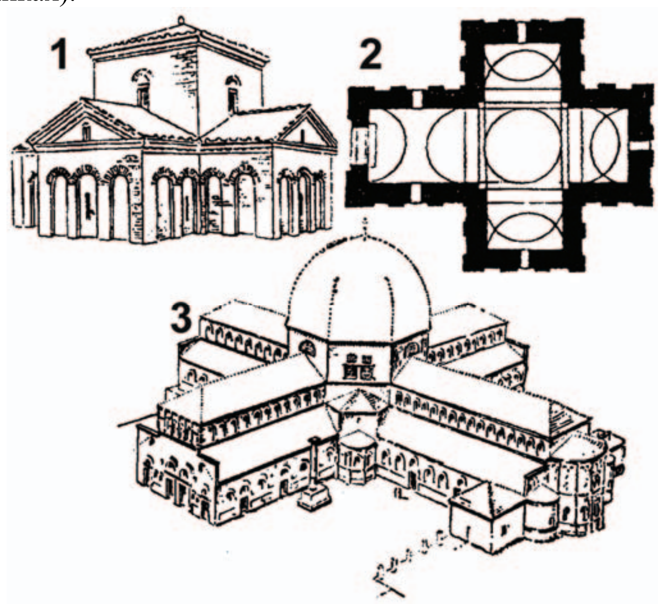
С переходом и строительству зданий центричной композиции ведущее место в Византии занимает разработка купольных и сводчатых конструкций. Центрические храмы, как правило, имели объем куба, цилиндра, октагона или особую форму плана в виде равностороннего многоугольника. Одной из особенностей являлось, что в центре плана размещалась повышенная площадка (амвон), а над ним купол, символизировавший небо и царство небесное (церковь Сан-Витале в Равенне и Святого Сергия и Вакха в Константинополе).



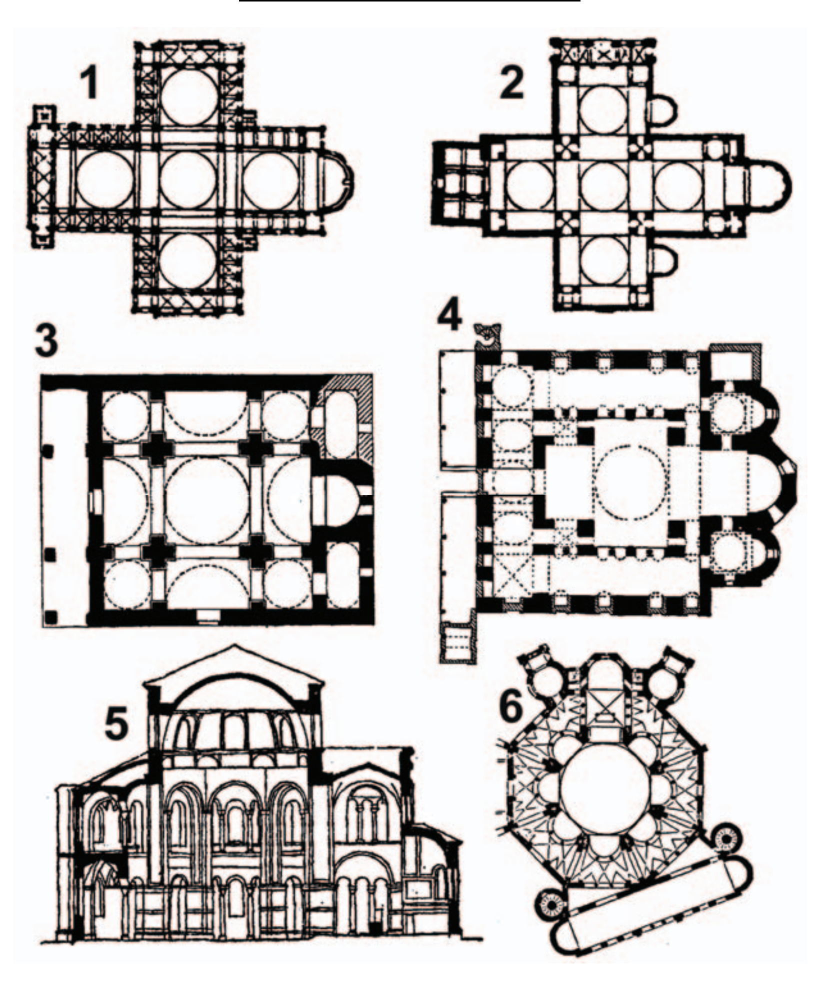
Святого Сергия и Вакха (Константинополь):
1. фасад, 2. план
Церкви Святой Ирины (Константинополь):
3. фасад, 4. план

Примером крупного крестовокупольного храма имеющего несколько куполов является Собор Сан-Марко в Венеции, который объединяет в одном здании пять крестово-купольных систем. В его строение впервые применили двухслойные купола (нижний – конструктивный, верхний – декоративный).

Первоначально купольная базилика представляется в виде греческого креста и купола по середокрестием, отсюда и название крестово-купольный храм (Мавзолей Галлы Плацидии в Равенне и собор Калат Симан в Сирии). Бывает вариант с дополнительными мелкими куполами над ветвями креста (церковь Апостолов в Константинополе и Сент-Фрон в Перигее - Париж). Вскоре из-за наибольшей вместимости храмы получают образ четырехстолпных с обстроенными внешними углами (церковь «Вне стен» в Русафе и церковь святой Софии в Салониках).



Мавзолей Галлы Плацидии (Равенна):
1. общий вид, 2. план
Калат-Семан (Сирия) около Антиохии:
3. общий вид (реконструкция)

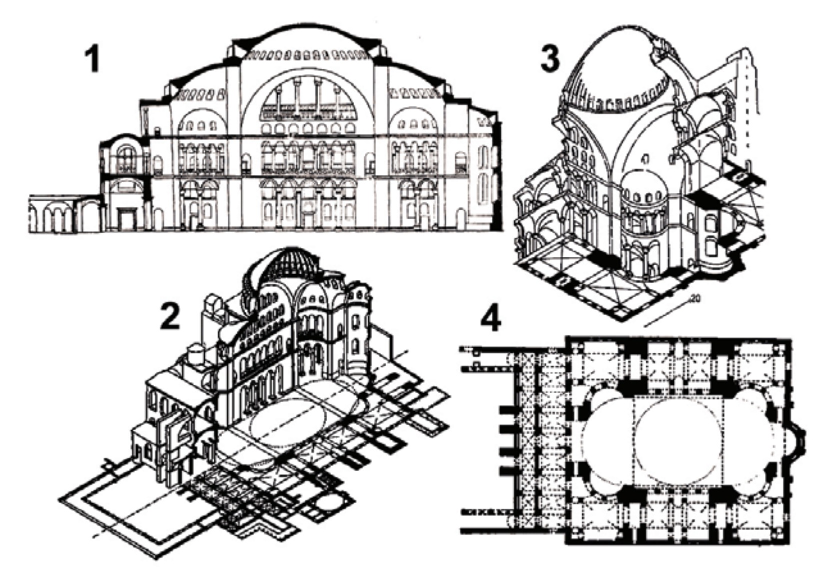


церковь Апостолов (Константинополь): 1. план
церковь Сент-Фрон в Периге (Франция): 2. план
церковь «вне стен» Русафы: 3. план
церковь Святой Софии (Салоники): 4. план
церковь Сан-Витале (Равенна): 5. разрез, 6. план

Первые центричные сооружения христианской церкви в Византии несли идею единства церкви и государства в лице императора. Собор святой Софии в Константинополе сочетал в

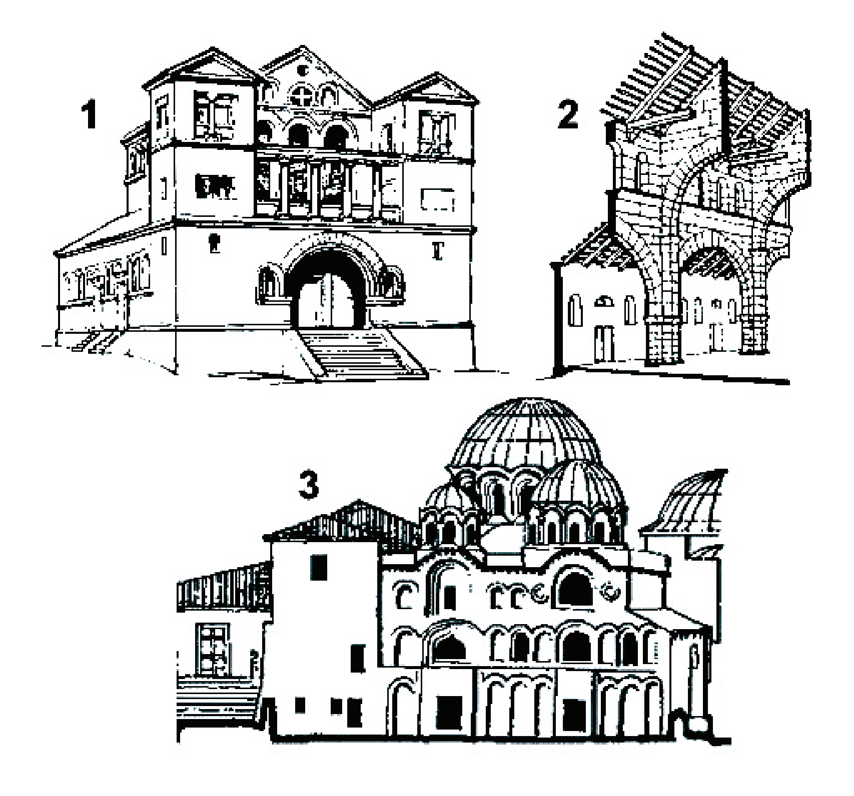
себе идеологию крупной империи, и должен был затмить великолепием римский Пантеон. После падения Константинополя к собору святой Софии пристроили минареты.

Можно также отметить, что Святая София относится к купольной базилике, а по геометрическим параметрам и формам к центричному сооружению. Его художественное влияние так велико, что ее элементы множество раз применялись в последующих столетиях. Турецкий мастер Ходже Синан практически повторил Святую Софию через тысячу лет в Стамбуле - мечете Сулеймание (1550-1555 гг.).



Собор Святой Софии (Константинополь):
1. фасад, 2. аксонометрический разрез,
3. аксонометрия несущих конструкций, 4. план

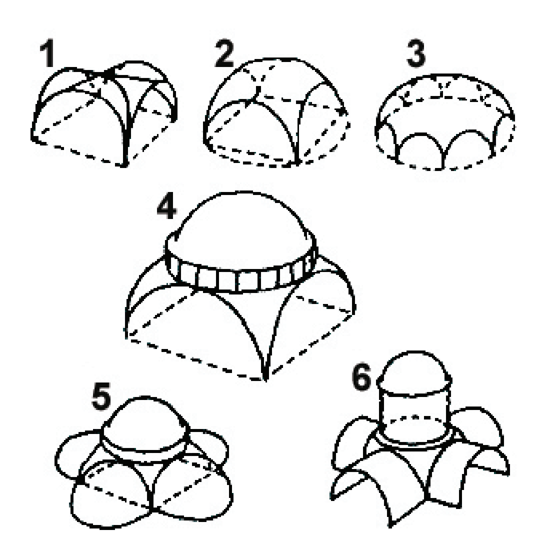
Деревянные стропильные фермы раннехристианских базилик перемежались каменными арочными перемычками, как в базилике Турманина, которая представляет интерес размещенным главным входом между двумя башнями, в последствии это будет развито и можно наблюдать в романской и готической архитектуре Европы.



Базилика в Турманине (Сирия) Vвек:
1. фасад, 2. аксонометрия несущих конструкций
Мечеть Фетие-Джами (Константинополь):
3. фасад

Основными формами византийских перекрытий была полусфера и полуцилиндрический свод, удобные для возведения с применением вороба приспособления в виде рейки или веревки постоянной длины, закрепленными одним концом в геометрическом центре пролета, другим концом отмечалось положение каждого ряда кладки. Вороба позволяло перейти от крестовых римских сводов к парусному, имеющему вид обрубленного с четырех сторон купола. В итоге пришли к сочетанию парусного свода с венчающим его куполом.

Для уравновешивания системы парус - купол в пространственную схему здания вводили дополнительные объемы, завершенные сводами или полукуполами, погашающими распор центральной конструкции. За счет этого сложилась ведущая конструктивная система Византии. На их основе были разработаны разнообразные типы христианских культовых сооружений: церкви, мавзолеи, баптистерии центричной композиции, купольные базилики, крестовокупольные храмы.



Формирование византийских систем перекрытий:

1. римский крестовый свод
2. вспарушенныи свод на четырех опорах
3. вспарушенный свод на восьми опорах
4. купол на парусах
5. купол на парусах с погашением распора боковыми полукуполами
6. крестовокупольная система перекрытия

Крестовые походы, соперничество и набеги других государств сказываюся на Византийской империи и строительство сокращается. Главным объектом страительства

становится монастыри, где жилые и хозяйственные постройки, примыкающие к прочным стенам, окружали небольшие церкви.

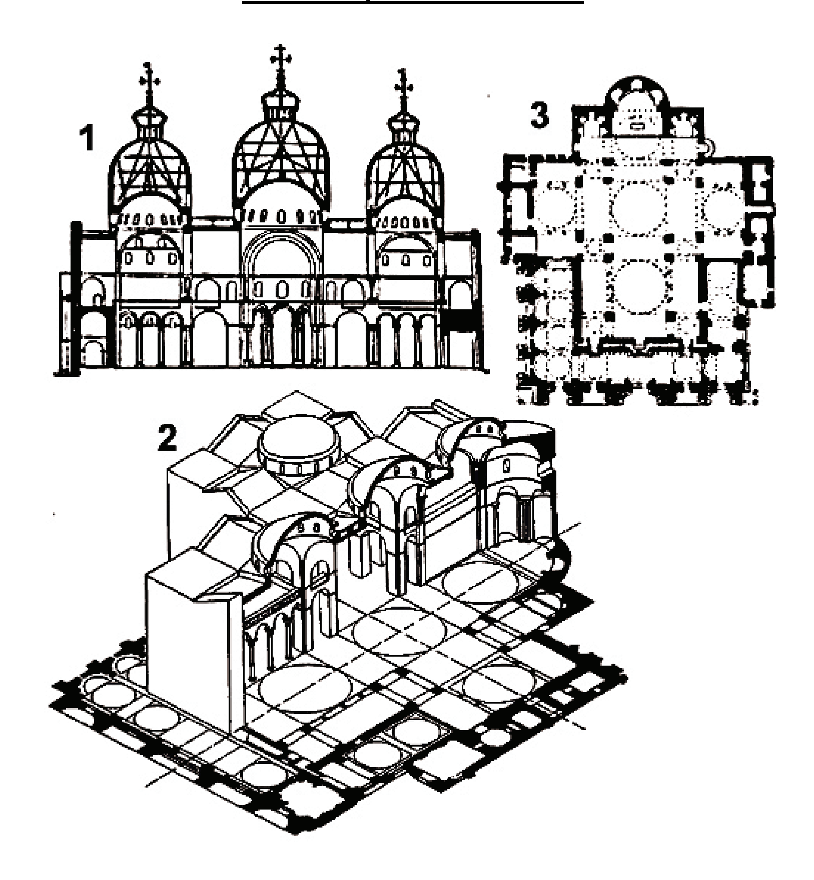
В этот период, средневизантийский, наиболее широкое распространение получает крестовокупольный тип храма, в котором центром здания по - прежнему остается купол на парусах, его распор погашался примыкающими к парусам с четырех сторон сводами.

На Западе в конце XI века был возведен Собор Сан Марко в Венеции. Представлявшей собой крестово-купольного храм, объединяющей в одном здание пять крестово-купольных систем. Центральный купол выделялся в общей композиции. По началу купола были пологие, которые в последствии надстроили вытянутыми вверх сложными объемами.

Инициатором строительства четырех главных церквей Константинополя выступал Юстиниан, три из которых сохранились до наших дней. Церковь Святого Сергия и Вакха представляло открытый восьмиугольник в два этажа, увенчанный купол и заключенный в квадрат, к одной стороне которого примыкает небольшая алтарная часть, а к другой пристроен открытый дворик-атриум.

При поддержке Юстиниана была построена и церковь Сан Витале в Равенне по сути церковь Святого Сергия и Вакха, за исключением наиболее большего пространства в алтарной части, а внутренний восьмиугольник заключен не в квадрат, а также в восьмиугольник.

В плане церкви Святой Ирины сохраняет старинную трехнефную базилику, но над более широким средним нефом возвышается огромный купол. К западу от него располагается второй купол меньшего размера. Оба опираются на массивные кирпичные столбы, заменяющие часть колонн обычной трехнефной базилики. Такой прием давал повышение устойчивости здания к землетрясениям, случающимся в этой местности. В данном храме план отвечал требованиям христианской веры, большое пространство для молящихся, с формой кровли дающей зданию духовную возвышенность, внушающей верующим образ свода небесного и соответствующей требованиям эзотерической мысли Византии.

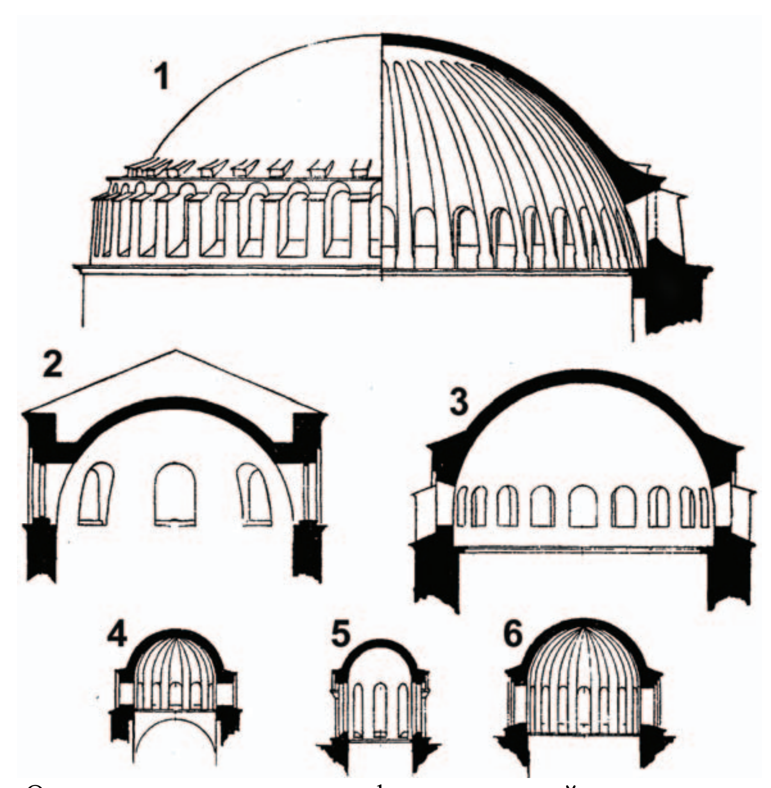


Собор Сан Марко (Венеция):
1. фасад, 2. аксонометрический разрез, 3. план

С разделом христианской церкви на католическую (западную) и православную (восточную) в 1054 году. На фоне этого происходит усиление в расхождение церковных церемоний в Западной Европе, и наибольшее распространение получают базилика и купольная базилика, а на востоке, в том числе и в России, - крестово-купольный храм.

В 1453 году Константинополь захватили турки и дали новое название городу Стамбул.

Крестово-купольный тип положен в основу культовой архитектуры России, южнославянских стран и христианских стран Закавказья, а Центрический тип был востребован и получил дальнейшую разработку только зодчими Ренессанса и классицизма (Чжане, Маклакова, 2008).



Основные конструктивные формы византийских куполов:
1. между несущими ребрами купола (собор Святой Софии)
2-3. в люкарнах (церкви Сан-Витале и Святой Ирины)
4-6. в стенах подкупольного барабана (церковь Святой Марии, старый собор в Афинах, церковь монастыря Пантократора) (по А.В.Кузнецову)

Архитектура в поздневизантийский период развивается в скромных масштабах и выражается в мелких провинциальных

храмах при замках феодалов. Строятся также отдельные крупные сооружения (пятикупольная, крестово-купальная церковь Апостолов в Фессалониках). Формируется пирамидальный объем за счет подъема центрального креста над остальными конструктивно-планировочными ячейками. В поздневизантийских зданиях пирамидальность достигается постановкой центрального купола на высокий барабан.

Византийская архитектура смогла оказать сильное влияние на формирование романской, готической архитектуры Западной Европы, итальянского Возрождения, и ее прямым продолжением было зодчество Армении, Болгарии, Грузии, России, Сербии. С подражания византийским храмам началась архитектура турецкой Османской империи.

ЛИТЕРАТУРА

Кузнецов, А.В. 1938. Своды и их декор. М.: Всесоюзная академия наук. 419 с.

Маклакова Т.Г. 2011. История архитектуры и строительной техники. Зодчество доиндустриальной эпохи. Ч.1. М.: АСВ. 408 с.

Чжане Ю., Маклакова Т.Г. 2008. Образы западноевропейской архитектуры. М.: АСВ. 196 с.

Получена / Received: 01.03.2012
Принята / Accepted: 07.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 313-327

Проблемы этнопсихологии в контексте мировосприятия античности

А.Ю. Бутов

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia

Ключевые слова: психоистория, темперамент, античность, метафизика, микрокосм, макрокосм, стихии, мышление, экстраверт, интраверт.
Key words: psychohistory, temperament, antiquity, metaphysics, microcosm, macrocosm, elements, thinking, extrovert, introvert.
Резюме: В статье на основе анализа и реконструкции античной методологии рассматриваются подходы к этно- и исторической психологии. Эти сравнительно новые области психологического знания развертываются из основ античного мировоззрения, являющегося базовым по отношению ко всей современной европейской цивилизации. В качестве основополагающего античного концепта рассматривается учение Гиппократа о темпераментах, представленное сквозь призму натурфилософии и диалектики стихий.
Abstract: In article on the basis of the analysis and reconstruction of antique methodology approaches to ethno- and historical psychology are considered. These rather new areas of psychological knowledge are developed from bases of the antique outlook being based on the relation to all modern European civilization. As a fundamental antique concept Hippocrates's doctrine about the temperaments, presented through a prism of physiophilosophy and dialectics of elements is considered.
[**Butov A.Yu.** Ethnopsychology problems in a context of antiquity attitude**]**

Учение о темпераментах, по существу, является фундаментальной базой современной психологии, в то время, как его реальные основы укоренены в мировоззрении античности и, соответственно, принадлежат к иной методологии, чем новоевропейский рационализм. Такая ситуация является, по своей сути, чрезвычайно характерной, отражая базовую роль влияния античности на становление цивилизации Европы, поскольку построение науки новоевропейского, рационального характера осуществлялось,

исходя из более широких, общих и универсальных оснований, в рамках философской метафизики античности.

В качестве характерного примера применения методологии античности по отношению к становлению науки новоевропейского, рационального типа, можно отметить хотя бы дидактическую концепцию Яна Амоса Коменского, в целом, выстроенную так же на античном основании.

Принятое в наше время определение темпераментов на основании только лишь внутренних свойств и качеств человека противоречит, в сущности, традиционному характеру мировоззрения античности, ориентированному на взаимодействие макрокосма с микрокосмом, и является, скорее, более поздней, ограниченной в эпоху христианства, интерпретацией.

Поэтому, с позиции античной философии, представляется необходимым рассмотреть учение о темпераментах целостно и органически, в русле базового мировоззрения и мировосприятия античности, посредством диалектики стихий и взаимосвязи макрокосма с микрокосмом. Осуществлению задачи данной реконструкции и посвящается конкретное исследование.

В рамках системы традиционного мировоззрения, мир воспринимался, как воплощение стихийных сил или начал, с характерной ситуацией их взаимоперехода. Это мировосприятие, широко распространенное на Древнем Востоке, отчетливо прослеживается так же и в античной Греции, осуществлявшей процесс заимствования, рационализации и демократизации древневосточного, жреческого знания в условиях Европы. Мировоззрение и мировосприятие античности традиционно полагало человека в плане отражения космических, вселенских сил или начал. Вселенские начала, силы мира и природы, макрокосма обретают отражение в форме микрокосма, человека, образуя общую канву античного мироустройства и миропонимания.

Общая методология античности является, по сути, отражением идеи обретения и сохранения баланса между макрокосмом, как природой в целом, и микрокосмом, в лице человека. Для такой методологии чужда, в своей основе, сама

идеология развития, господствующая в последние века в Европе. Процесс изменения понимается не как развитие, усовершенствование и движение по направлению к чему-то высшему, а в плане смены фаз, в виде цикличности.

Закономерность смены фаз, стихий, присущая природе, или макрокосму, изначально свойственна и человеку, что он должен, сообразно, осознать в процессе обретения природного и изначального единства. Человек, как микрокосм, осознав эту цикличность, должен осуществлять, в свою очередь, в соответствии с представленными циклами, процесс своего существования в целом.

Очевидно, что такое понимание, в отличие от принятой сегодня базовой идеологии развития, обладает ярко выраженным вневременным характером, поскольку не предполагает изменения в отрыве от природы, и, естественно, ни в коей мере не противоречит ей. Можно, напротив, утверждать, что оно ориентировано в вечность, неизменность, как закономерность и цикличность изменений. Изменяясь, в целом, в соответствии с процессом эволюции природы, макрокосма, сам процесс существования общества и человека обретает постоянство, вечность, проходя, при том все фазы, свойственные мирозданию в целом.

На основании изложенного выше, проанализируем, а, по существу, фактически, произведем попытку реконструкции учения о темпераментах в контексте древнегреческого мировосприятия, предварительно напомнив, что, согласно Гиппократу, темпераменты подразделяются на основных четыре типа: меланхолический, холерический, флегматический и сангвинический.

В греческих условиях древневосточная концепция стихий подверглась осмыслению и рационализации с позиций философии, что придало последней состояние стихийной диалектики, то есть, по сути, диалектики, основанной на понимании взаимосвязи и взаимодействия стихий.

Поэтому, будучи рассмотрено в общих рамках античного мировоззрения, учение Гиппократа о темпераментах вполне может быть соотнесено с понятием и представлением о четырех стихиях, которые могут иметь свойства, выраженные не только

во внутренних качествах и свойствах человека, но и являющие собой манифестацию определенных внешних сил. Можно сказать и так, что силы, как стихии, могут быть представлены и реализованы в лице определенных качеств человека.

В рамках античной философии традиционно выделяются четыре главные стихийные начала, – вода, огонь, земля и воздух, которые имеют выраженные гендерные свойства, как определяемые степенью активности, или подвижности стихий. По своему характеру, два из них, – огонь и воздух, – представляются мужскими и активными, а два другие, – вода и земля, – пассивными, и, по своей сути, женскими.

Известно, что активность, свойственная, в большей мере, сфере духа, в традиции и в сфере науки, присуща в большей мере, для мужского, чем для женского начала. Следуя традиции, активные, духовные стихии, – воздух и огонь, – считаются мужскими. В силу подвижности, активности, эти стихии не являются стабильными, и, соответственно, мужская психика является менее устойчивой, стабильной по сравнению с женской.

Пассивные и менее подвижные стихии, – вода и земля, – рассматриваются в роли проявления женского, пассивного и материального начала или принципа, с присущей им большей стабильностью, устойчивостью качеств.

Поэтому взаимопереход стихий вполне можно рассматривать с позиции и точки зрения взаимоперехода женских и мужских начал, что, в принципе, сближает данную концепцию с монадой даосизма.

К тому же, переход начал мужских и женских, в сущности, представлен или образован, кроме самой пары перехода, и наличием потенциальной пары, равно как и в даосизме, в глубине начала ян присутствует начало инь, и наоборот. Модель представлена в лице процесса кругового превращения, движения, и составляет собой фазу, образованную в результате прохождения четвертьфаз. Дальнейшее движение и превращение необходимо приведет к замене женского начала на мужское, а мужского, соответственно, на женское. Только, в отличие от монады даосизма, порождаемое свойство обладает, кроме гендерного, еще и соответствующим качественным

смыслом, как проявлением соответствующего стихийного начала.

Взаимодействие стихий может носить как порождающий, прямой, так и уничтожающий, обратный по направленности характер. Близкая модель, основанная на взаимодействии пяти первоэлементов и начал, представлена в рамках китайской философии. Примечательно, что общий базовый принцип природосообразности в педагогической концепции Я.А. Коменского, как отражающий влияние макрокосма, так же раскрывался посредством главных фаз, подразделенных на четыре четвертьфазы, или части, в отношении этапов или хода обучения.

Говоря о фазовом характере процессов в рамках понимания философов и мудрецов античности, существенно отметить, что земля для древних представлялась если и не шаром, то, по крайней мере, неким кругом уплощенной формы, или диском, направления пространства или части света в отношении которого, опять же, могут быть представлены посредством четвертьфаз. В этом плане, направления пространства представляют собой четвертьфазы, в совокупности пространственного смысла образующие целостность поверхности земли.

Осуществляя возвращение к проблеме темперамента, отметим, что общими критериями для подразделения темпераментов являются степень возбудимости, основанная на скорости протекания психической реакции, и сила протекания психических процессов.

С точки зрения такой черты, как возбудимость, все темпераменты возможно разделить на быстро, или сильно, или же слабо, или мало возбудимые. К числу быстровозбудимых темпераментов принадлежат меланхолический и холерический. В свою очередь, слабо возбудимыми являются флегматический и сангвинический темпераменты.

Наличие высокой, или быстрой возбудимости предполагает иррациональность личностного склада и преобладание эмоций, поскольку возбуждение в лице эмоциональной сферы способно перекрывать собой и тормозить мыслительный процесс. Быстровозбудимость, свойственная

иррациональным типам темперамента, предполагает изначально стимуляцию мыслительной реакции, однако далее процессы возбуждения предусматривают торможение мыслительных процессов, которые, по существу, перекрываются влиянием со стороны эмоциональной сферы. В силу этого, для представителей быстровозбудимых типов темперамента присуща иррациональность действий, поведения и мышления.

Напротив, слабо возбудимым темпераментам присуща, в личностном аспекте, по причине меньшей импульсивности, большая рациональность.

Руководствуясь критерием степени силы протекания психических процессов, все темпераменты подразделяются на слабые, как меланхолик и флегматик, и, соответственно, сильные – холерик и сангвиник.

Сила психической реакции, по сути, предопределяет общую направленность на внешний мир или же мир внутренний, как экстра или же интровертированный склад личности. Для представителей слабых темпераментов присуща интроверсия, стремление замкнуться и уйти от окружающего мира, поскольку для них просто психически обременительно этому миру противостоять. В силу этого, им свойственно преобладание состояния пассивности.

Сильным темпераментам присуща экстраверсия, поскольку им хватает силы для противостояния, для выхода, открытости во внешний мир. Их психологической характеристикой и свойством, соответственно, является активность.

В базовом итоге, мы имеем или получаем четыре основных типа темперамента,с присущими им свойствами:

- сильно, или быстровозбудимый слабый темперамент – меланхолический, ему свойственна иррациональность, интроверсия, пассивность.

- сильно, или быстровозбудимый сильный темперамент – холерический, для которого присуща иррациональность, экстраверсия, активность.

- слабо, или медленно возбудимый слабый темперамент – флегматический, с характерной для него рациональностью и интроверсией, как отражающей пассивность.

- слабо, или же медленно возбудимый сильный темперамент – сангвинический, при рациональности и экстраверсии с активностью.

Итак, мы можем наблюдать чередование слабых и сильных типов темперамента, при смежности слабо и сильно возбудимых.

Очевидно, с ростом общей степени рациональности, степень возбудимости заметно уменьшается. Или же, можно отметить, что уменьшение степени возбудимости приводит к повышению, увеличению степени рациональности. При этом возрастание силы темперамента и, соответственно, экстравертированности взаимосвязано и обуславливает усиление рациональности. Холерик изначально более рационален по сравнению с меланхоликом, в то время как сангвиник, – по сравнению с флегматиком.

Уменьшение степени возбудимости предполагает возрастание рациональности и устойчивости личности. Даже слабый и интровертированный темперамент, – флегматический, – в силу присущей слабой возбудимости, значительно рациональнее, а человек при нем устойчивее, чем сильный холерический. При этом сангвинический темперамент, как экстравертированный, сильный, соответственно, более рационален, чем темперамент флегматический.

С точки зрения древнегреческого мировосприятия, быстро возбудимые типы темперамента, как холерический и меланхолический, выступают отражением подвижных и мужских, а, в свою очередь, темпераменты слабо возбудимые, как флегматический и сангвинический, – пассивных, женских стихий и начал.

Стихии более активного характера закономерно отражают большую активность, силу темперамента. Огонь, стихия изначально более активная и сильная, чем воздух, отражает и изобличает сильный, быстро возбудимый темперамент, – холерический. И, в то же время, воздух, менее активное, подвижное начало, характеризует слабый темперамент меланхолика. Земля, рассматриваясь в качестве стихийного начала, по определению, инертнее, пассивнее, чем вода, и отражает, представляет более пассивный темперамент

флегматического типа, в то время как вода, в качестве стихии, характерна в отношении сангвиника.

Стихии, в понимании античности, соотносились с направлениями света. Земля, в античном представлении и мировосприятии, понималась в виде круга, с центром, расположенным в Европе, очевидно, в самой Греции. Для древних стран, при невысоком еще уровне развития географического знания, вполне закономерно, характерно было представлять присущую им территорию в качестве центра мира и вселенной. Таким, к примеру, было понимание и географии в Китае, именовавшем себя «Серединным государством, или же империей», то есть империей, располагающейся в центре всего мира.

В Европе в период античности центр располагался в Средиземноморье. Еще Платон в своих трудах упоминал о том, что человечество долгие века сидело вокруг Средиземного моря, как лягушачий выводок вокруг болота. Европейские цивилизации античности, Древние Греция и Рим, имевшие обилие колоний, строились вокруг Средиземного моря, чем и было обусловлено само его название. Известно, что использование водных коммуникаций наиболее эффективно с точки зрения транспортировки грузов, и моря, особенно внутреннего плана, как, к примеру, Средиземное, служили делу интеграции, сближения, взаимодействия культур.

При этом, в роли центра изначально выступали части побережья, наиболее вдававшиеся в море, как тот же Балканский или Аппенинский полуострова. И, конечно, вовсе не случайно, что именно на этих территориях возникли древние цивилизации античности, охватывавшие все Средиземноморье, – эти точки, или регионы, были наиболее удобными с позиций управления. Греция, по сути, представляет собой центр восточного Средиземноморья, Рим же, в большей мере, выполнял роль центра западного. Если же рассматривать всю территорию Западной Европы с современной точки зрения, то ее географическим центром будет Чехия, что, в целом, так же не меняет общей сути древнегреческой модели.

Таким образом, для учения о стихиях, равно как и гиппократова учения о темпераментах, принципиально характерен европоцентризм.

Соотнесение стихий и типов темперамента с определенными частями света без особого труда способно обнаруживать характер и начало соответствия. Так, в частности, к примеру, очевидно, что наличие стихии огня в наибольшей степени характеризует жаркий и горячий юг, в то время, как стихия земли, особенно при взгляде с точки зрения Балкан, – это, конечно, север. Вода будет представлена Западом, с развертывавшейся за «геркулесовыми столбами» Атлантикой, о существовании которой эллины, равно как и финикийцы, знали весьма хорошо. И, наконец, восток, с присущими ему, в следствии фактора континентальности, летней жарой, а в зимний период, - морозами и холодами, будет выражен изменчивой стихией воздуха.

Рассматриваемое понимание и, соответственно, распределение стихий по частям света вполне, в целом, отражает характерные для жителей этих территорий качества и свойства темперамента.

Так, в частности, жители Юга отличаются высокой возбудимостью и импульсивностью, эмоциональностью, как соответствующими холерическому темпераменту. Не сложно обратить внимание на то, что для южан особенно присуще свойство и начало экстраверсии.

Для северян присуща слабая проявленность начала, или свойства возбудимости, при малой силе протекания психической реакции, что проявляется в определенной заторможенности психоэмоционального характера. Господствующий здесь флегматический тип и характер темперамента определяет, несомненно, большую рациональность и ориентацию на практику, при проявлении общей интровертированности личности.

Начало запада, в лице стихий воды, определяет большую устойчивость, активность и рациональность, выраженную в форме экстраверсии.

И, наконец, востоку, по причине быстрой возбудимости меланхолического типа темперамента, в целом, характерна

наименьшая устойчивость и не стабильность. Общая слабость темперамента, как отражения процесса протекания психической реакции, характеризует, в целом, меланхолика, как интроверта.

С позиции античного мировоззрения, юг, соответственно, представлен обладателями холерического типа темперамента, север – флегматиками, запад – сангвиниками и, в свою очередь, восток представлен меланхоликами.

Необходимо только помнить, что сама система древнегреческого мира, в сравнении с миром христианским, в принципе, достаточно статична, неподвижна, и накал динамики, страстей истории не характерен, в целом, для нее.

Соответственно, определив, что степень возбудимости, или же скорость возбуждения отражает свойство иррациональности и рациональности, а степень силы протекания психической реакции, - характеристику с позиции экстра и интровертированности личности, можно отметить, что в основе личностной характеристики и качеств сообразно типам темперамента лежит определение или оценка на основе шкал рациональность-иррациональность и экстра и интровертированность.

Оценивая и рассматривая темпераменты в соответствии со шкалой возбудимости, следует отметить, что темпераменты, характеризующиеся высокой степенью возбудимости, выступают в качестве иррациональных. К их числу принадлежат меланхолический и холерический типы темперамента. И, в свою очередь, для мало возбудимых темпераментов присуще качество рациональности, что характерно для темпераментов флегматического или сангвинического типа.

Оценка и характеристика с позиции критерия силы психической реакции отражает, соответственно, начало или свойство интроверсии при слабой силе протекания психической реакции, что характерно в отношении темперамента меланхолического или флегматического типа, или же свойство и начало экстраверсии в случае реакции большой, высокой силы. В подобном случае, мы можем вести речь о холерическом и сангвиническом типах темперамента.

Таким образом, руководствуясь критериями степени возбудимости, как отражающими свойства личности по

качествам рациональность и иррациональность, и, соответственно, степени силы протекания психической реакции, что проявляется в наличии интра- или экстраверсии, мы можем выделить и обозначить основных четыре варианта:

- иррациональный интроверт, соответствующий меланхолическому типу темперамента, с высокой возбудимостью и малой, слабой силой протекания психической реакции;
- иррациональный экстраверт, который соответствует темпераменту сангвинического типа, при высокой возбудимости и большой силе протекания психической реакции;
- рациональный интроверт, обладающий низкой, слабой возбудимостью при слабой силе протекания психической реакции – флегматик;
- рациональный экстраверт, при низкой, слабой возбудимости и большой силе протекания психической реакции – сангвиник.

Представленное подразделение интересно, прежде всего, тем, что переводит свойства и значение темперамента собственно в плоскость социального значения. Но и, вместе с этим, следует отметить, что начало, или свойство темперамента, естественно, не обладает безусловным, непосредственным и доминирующим качеством влияния на личность, опосредуясь системой социального влияния и свойств, и может полагаться только в отношении предпосылочного плана и значения. Поэтому данное подразделение предназначается для оценки темперамента не собственно индивидуального характера, а непосредственно национального значения и свойства.

Исходя из понимания того, что слабые типы темперамента, как обладающие малой силой протекания психической реакции, являются по своему характеру интровертированными, а сильные, как обладающие большой силой протекания психической реакции, - в свою очередь, экстравертированными, можно так же выделить критерии активности-пассивности. Интровертированность личности, как обращенность ее к внутреннему миру, располагает, в большей степени, к пассивности, в то время, как направленность на внешний мир и экстраверсия, – к активному началу. По своей

сути, следует отметить, что, по мере уменьшения возбудимости, сопровождающимся возрастанием рациональности, степень активности закономерно возрастает. Так, в частности, флегматик, по определению, активнее, чем меланхолик, а сангвиник – по сравнению с холериком. Активность, в плане качеств и специфики стихий, получает непосредственно психологическое подтверждение.

При этом, возрастание степени активности, в лице рациональных типов темперамента, проявляется не только в отношении одних лишь только слабых или сильных его вариантов, представляя собой некий общий и универсальный принцип. Степень активности флегматика, как результат и следствие его рациональности, способна превышать активность холерического типа темперамента, по сути дела, компенсируя определяющий активность фактор силы протекания психических процессов.

Конечно, это, разумеется, совсем не означает, что флегматик проявляет большую активность во всех смыслах. Просто, в итоге возрастания степени рациональности, активность изменяет свой характер, выражаясь в лице общей эффективности поступков, или действий человека. Если сравнить флегматика с холериком, степень активности последнего, как обладающего сильным типом темперамента, окажется, скорее всего, выше. Однако его действия окажутся в значительной, если не в большей мере иррациональными, направленными в эмоционально-чувственный, как аффективный, план. В подобной ситуации как раз и говорится, что «дурная голова ногам покоя не дает», и в результате получается «много шума из ничего».

Пассивность флегматического, как, в своей основе, рационального типа темперамента, обуславливающаяся слабой силой протекания психических процессов и интравертированностью личности, компенсируется вследствие рациональности, существенно повышающей его эффективность. Поэтому, при меньшей мере проявления видимой активности, действия флегматика окажутся, на самом деле, более эффективными. Или же, иными словами говоря, КПД флегматика, являющегося слабым типом темперамента,

является превосходящим КПД холерика, представляющего собой темперамент сильный. Тот факт, что сангвиник, без сомнения, как сильный и рациональный темперамент, будет более активным, эффективным, чем холерик и флегматик, очевиден.

Таким образом, следует отметить, что типы темперамента, имеющие рациональную основу, являются, по своей сущности и определению, более активными и эффективными.

Сообразно, по критериям степени возбудимости, получающей отражение посредством рациональности и иррациональности, а так же силы протекания самой психической реакции, определяющей активность, можно выделить:

- Иррационально-пассивный тип, соответствующий меланхолическому типу темперамента;
- Иррационально – активный тип, как соответствующий холерическому типу темперамента;
- Рационально – пассивный тип, соответствующий флегматическому типу темперамента;
- Рационально – активный тип, как соответствующий сангвиническому типу темперамента.

Такой параметр, или особенность, как интроверсия, закономерно формирует, или создает идеализм, в то время, как экстравертированный тип, по определению, более расположен, склонен к практике. Причина заключается, конечно, в слабом или сильном типе темперамента, который программирует, предполагает или реализацию возможности активного общения и взаимодействия, или же стремление замкнуться и уйти в пространство внутреннего личностного мира, что связано с неадекватностью оценки окружающей реальности.

Понятно, что стремление ухода от общения с окружающими, изоляции от отношений, следуя классической идее сущности, природы человека, как их совокупности, несет в себе реальную угрозу оторваться от реальности, утратив ее понимание, и перехода к миру идеальных миражей и грез. И, в свою очередь, общение, сама практика взаимодействия в общественных условиях, делает, конечно, человека более

реалистичным и практичным, не взирая даже на иррациональное начало, или свойство темперамента.

В соотношении с критерием активности-пассивности довольно очевидно, что уменьшение степени активности, в лице начала интроверсии, обуславливает идеалистическую ориентацию, в то время, как ее наличие, экстравертированность личности, способствует формированию и развитию практической направленности, или интереса.

На основании рассмотренных критериев рациональности и иррациональности, как отражающих скорость процессов возбуждения, и, в свою очередь, идеальной или же практической направленности, как характеризующих силу темперамента и, соответственно, его интра- или же экстравертированность, представляется возможным выделить:

- иррационально – идеалистический, как идеально-ориентированный, на основании темперамента меланхолического типа;

- иррационально – практический, практико-ориентированный, проявляющийся в лице и посредством темперамента холерического типа;

- рационально – идеальный, идеально-ориентированный, темперамент флегматического типа;

- рационально – практический, практико-ориентированный, темперамент сангвинического типа.

При этом иррациональность увеличивает и усиливает идеальную направленность, снижая степень эффективности и продуктивность деятельности личности.

В рассматриваемых вариантах, как основанных на выделении критериев рациональности - иррациональности, а так же идеальной или же практической ориентированности личности, представляется возможным вести речь о направленности интересов личности, определяющих характер ее социальной деятельности. Мы получаем, в результате, по сравнению с критерием активности - пассивности, не только лишь психологический аспект, или же характеристику, но отражение социального значения и свойств, что позволяет перейти к психологической оценке непосредственно общественных явлений и процессов.

В итоге, мы имеем четыре основных и главных варианта личностного плана:

– иррациональный, с идеально-ориентированной направленностью и характером, идеальной ориентацией деятельности и интересов,

- иррациональный, с практико-ориентированной направленностью, практической ориентацией и характером деятельности и интересов,

- рациональный, с идеально-ориентированной направленностью, идеальной ориентацией и характером деятельности и интересов,

- рациональный, с практико-ориентированной направленностью и характером, практической ориентацией деятельности и интересов,

которые, по сути, образуют все богатство и своеобразие общественных систем и личной деятельности в культуре Европы.

Дальнейший анализ культуры нами может быть осуществлен, как результат, на основании синтеза двух представленных параметров. Из них один параметр, - рациональность – иррациональность, – отражает содержательный аспект и способ деятельности, а второй, в лице практической или же идеальной ориентации, - ее направленность, общий характер. Однако данные параметры на практике реализуются, рассматриваются, в целом, в плане или виде синтеза, неразделимо друг от друга, и даны нами в отдельности лишь в интересах непосредственно научного анализа.

Получена / Received: 24.02.2012
Принята / Accepted: 03.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 328-334

Ценностные ориентации студентов - журналистов

Т.Н. Владимирова

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова
109444, Москва, Ташкентская улица, дом 18 корпус 4
Sholokhov Moscow State University for Humanities
Tashkentskaya str. 18, building 4, Moscow 109444 Russia

Ключевые слова: профессиональная культура журналиста, ценность, субъектная позиция студента-журналиста, творческий потенциал личности студента, тренинговые технологии.
Key words:professional culture of journalist, value, subject position of student-journalist, axiological potential of the student's personality, training technologies.
Резюме: В статье рассматриваются особенности процесса ориентации будущих журналистов на ценности профессиональной культуры, результатом которого является развитие творческого потенциала личности студента и актуализация его субъектной позиции. Обосновано применение тренинговых технологий в журналистском образовании.
Abstract: In the article the features of the orientation process on the values of professional culture of future journalists was discussed. The result of this process is the axiological potential's development of the student's personality and updating its subjective position. In the article the application of training technologies in journalism education was justified.
[Vladimirova T.N. The value orientations of students - journalists**]**

В условиях социально-экономических и политических преобразований современного российского общества, системной трансформации медиасреды и неопределенности ценностных ориентиров аудитории, возрастают требования к профессиональным качествам журналистов как субъектов публичного информационного пространства. Сегодня востребован не просто компетентный специалист в сфере массмедиа, способный решать профессиональные задачи, владеющий современными информационными технологиями, а журналист, с четко выраженной профессиональной позицией, способный противостоять девальвации нравственных ценностей современного общества. Поэтому возрастают требования к университетской подготовке будущих журналистов. Ведь прежде чем стать представителем профессии, студенту

необходимо стать им по мироощущению, способу восприятия профессиональной деятельности и себя в профессиональной среде. Различные аспекты журналистской деятельности и профессиональной культуры журналиста раскрыты в работах Д.С. Авраамова, В.И Бакштановского, Е.Л. Вартановой, И.М.Дзялошинского, Я.Н. Засурского, С.Г.Корконосенко, Г.В. Лазутиной, В.Ф.Олешко,Е.П.Прохорова, Л.Г. Свитич, Ю.В. Согомонова, М.И Шостак и других авторов.В нашем исследовании проблема развития профессиональной культуры журналиса представлена с позиций аксиологического подхода, согласно которому культура понимается «как мир воплощенных ценностей» (М.С.Каган), а центральным положением является то, что ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и культуры.

Категория ценности – одна из самых сложных в философии, социологии и психологии. Ценности представляют собой одновременно мотивационные и когнитивные образования. Они направляют, организуют, ориентируют поведение человека на определенные цели и, в тоже время, детерминируют когнитивную работу с информацией. Ценности представляют собой некоторые конечные (идеальные) цели, к которым стремится индивид. Они дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют поведение и деятельность человека.

Ценности, есть высшие принципы, которые «вырабатывает» всякая социальная система для сохранения своего единства и целостности, обеспечение саморегуляции и консенсуса, как в различных подсистемах, так и в системе в целом. Они определяют принципы организации и структуры общества, являются фактором стабилизации всего общественного организма, обуславливают саму возможность его успешного функционирования.

Ценностную структуру общества схематично можно представить в виде усеченной многослойной пирамиды, составляющими которой являются общечеловеческие гуманистические ценности, ценности цивилизаций, ценности конкретных обществ, ценности различных социальных слоев, групп и, наконец, системы ценностных ориентации индивидов,

каждый последующий слой такой иерархической структуры во многом определяется предыдущими слоями, служащими для них фундаментом формирования ценностей, их обоснованием и императивом.

Ценностная ориентация общества – достаточно стабильное образование. Но даже в относительно «спокойные эпохи» происходит медленный, незаметный процесс постепенных изменений приоритетов ценностей. Сущность ценностного изменения Р. Инглехарт видит в фундаментальном сдвиге от материалистических ценностей к постматериалистическим. Движущей силой этих изменений является «растущая экономическая безопасность и обеспеченность». Он подчеркивает, что такие ценностные подвижки происходят чрезвычайно медленно.Для кризисного состояния общества характерна противоречивость, незавершенность ценностей, норм, установок, падение значимости определенных ценностей, разочарование, отсутствие идеалов. Такое состояние описал еще Э. Дюркгейм, назвав его состоянием аномии, всегда сопровождающей общество в переходные периоды.

В настоящее время глубоких социально-экономических преобразований в жизни российского общества происходит процесс динамического обновления блока ценностей. Регулирование поведения человека в обществе происходит через соотнесенность с требованиями, предъявленными обществом. Современное же состояние таково, что требования неопределенны, размыты, нередко противоречивы. Разрушение прежних идеалов привело в конечном итоге к дезинтеграции общества, что повлекло резкое ослабление регуляции человека в обществе. Кривая роста преступности, алкоголизма, наркомании красноречиво свидетельствует об этом. Социологические исследования фиксируют повышенную конфликтность, агрессивность молодежи, ориентацию значительной части ее на девиантные формы поведения. Личность как субъект социальных отношений, прежде всего, характеризуется автономностью, определенной степенью независимости от общества, способной противопоставить себя обществу. Значение мировоззренческих и ценностно-нормативных

факторов в жизни личности разъясняет диспозиционная теория саморегуляции социального поведения личности. В период «переоценки ценностей» происходит разделение системы ценностей в регуляции поведения субъектов. То есть, ценности могут быть рассмотрены и как элементы когнитивной структуры личности и как элементы ее мотивационно-потребностной сферы. Такое «двойственное» положение ценностей может быть объяснено их смысловой природой. Ценности же будучи смысловыми образованиями, связывают когнитивную и мотивационную сферы, интегрируют их в данную смысловую сферу, придавая личности определенную целостность.

Таким образом, в нашей работе профессиональная культура журналиста определена как интегральное личностное качество, характеризующееся совокупностью мировоззренческих и специальных знаний, умений и навыков; соблюдением норм и принципов, принятых в журналистском сообществе; индивидуальным творческим стилем и ценностно смысловой профессиональной позицией. Совокупность мировоззренческих и специальных знаний, умений и навыков. Мировоззренческий блок характеризуется эрудицией журналиста, развивающейся в процессе познавательной деятельности. Блок специальных знаний умений и навыков образует уровень практической деятельности, который формируется в процессе накопления и реализации опыта. Показателем данных составляющих профессиональной культуры является продуктивность деятельности студента-журналиста.

Система норм и принципов, принятых в журналистском сообществе, выступает для медиаспециалиста в качестве ориентира в разных ситуациях морального выбора, возникающих в процессе профессиональной деятельности, и образует уровень регуляции социального поведения личности журналиста. Характерным показателем здесь выступают поступки и действия журналиста при решении профессиональных задач. Под индивидуальным творческим стилем мы понимаем своеобразную организацию журналистской деятельности, на основе самостоятельно

выработанной журналистом системы применения знаний, умений и навыков, а также уровень мотивации к достижению результатов в профессии, стремление к профессиональному самосовершенствованию. Ценностно смысловая профессиональная позиция формируется на базе жизненных предпочтений, профессиональных интересов и ценностных ориентаций в процессе

журналистской деятельности и оказывается проявлением в самосознании личности журналиста достигнутого им уровня идентичности с профессиональной группой. Важно отметить, что профессионально-нравственные представления журналистской общности,определяющие основу профессиональной позиции журналиста и выступающие в качестве доминанты его профессионально-нравственного сознания, отражаются в таких категориях, как «профессиональный долг», «профессиональная ответственность», «профессиональная совесть», «профессиональная честь», «профессиональное достоинство» (Г.В.Лазутина).

Все составляющие профессиональной культуры взаимосвязаны между собой. Разделить их можно только условно, как теоретическую схему, демонстрирующую сложное построение всех слагающих компонентов.

Важная принципиальная особенность заключается в том, что гармоничное развитие всех элементов профессиональной культуры проявляется целостно в творческой деятельности журналиста.

Таким образом, что ядром профессиональной культуры журналиста являтся ценности, на основе которых вырабатываются нормы поведения и определяется от ношение к профессиональной реальности.

Ориентация студентов-журналистов на ценности профессиональной культуры в работе представлена как специально организованный процесс, результатом которого является развитие творческого потенциала личности будущего журналиста и актуализация субъектной позиции студента. Именно субъектная позиция студента составляет основу формирования у него целостного, дифференцированного образа

«Я – будущий журналист». Студент как носитель субъектного опыта, стремится к раскрытию собственного творческого потенциала, в том случае, если ему предоставлены соответствующие педагогические условия. По Т. А. Ольховой мы определяем следующие условия развития субъектной позиции студента: проблемность, проективность,рефлексивность и эвристичность. Для практического решения проблемы ориентации студентов на ценности профессиональной культуры мы обратились к тренинговым технологиям, позволяющим актуализировать интеграцию учебной и профессиональной деятельности при подготовке студентов в условиях университетского образования. В контексте исследования мы характеризуем тренинговые технологии как системупроектирования и эффективного практического применения целей, принципов, форм,методов и средств интенсивного обучения. Таким образом, в журналистском образовании тренинговые технологии направлены на развитие компетентности в общении, на фор

мирование навыков конструктивного поведения, а также на освоение участниками нового опыта творческой деятельности, межличностной коммуникации и ценностных отношений. Использование тренинговых технологий в образовательном процессе способствует: развитию коммуникативных и креативных способностей студентов; актуализации субъектной позиции в формировании качеств, опыта, необходимых

студентам как будущим специалистам; проявлению профессиональной самостоятельности и готовности к предстоящей журналистской деятельности; активизации ценностного отношения к жизни, к обучению в университете, к профессии; развитию потенциала личности студента. стремлению к личностному и профессиональному самосовершенствованию студентов. Важным аспектом применения данных технологий является опыт творческого взаимодействия и ценностных от ношений студентов друг с другом, преподавателя и студентов. Все это направлено на то, чтобы осуществление перехода от получения знаний в ходе

обучения к их применению в профессиональной деятельности было максимально эффективным. Поэтому уже в период обучения в университете у студентов изменяется отношение к будущей профессии, которая рассматривается не как деятельность по реализации абстрактных, безличных функций, а как общественно значимая творческая профессия, в которой востребованы конкурентоспособные специалисты, обладающие высоким культурно-ценностным потенциалом, творческой индивидуальностью, способные вносить свой вклад в развитие современной журналистики. Благодаря этому у студентов формируется четкое представление о перспективах, методах и способах личностного и профессионального развития. Данный аспект изучения проблемы ориентации студентов на ценности профессиональной культуры предполагает, что задачей журналистского образования является трансляция культуры и духовных ценностей, задающих смысловой контекст профессионального становления будущего специалиста и развития его субъектной позиции,

ЛИТЕРАТУРА

Каган М.С. 1997. Философская теория ценностей. СПб: ТОО ТК «Петрополис». 205с.

Лазутина Г.В. 2006. Профессиональная этика журналиста: учебное пособие для студентов вузов. 2 е изд., перераб. и доп.

М: Аспект Пресс. 240с.

Лазутина Г.В. 2010. Современное журналистское образование: синтез теории и практики. М: МедиаМир. 248 с.

Кирьякова А.В. 2000. Теория ориентации личности в мире ценностей. 2 е изд., перераб. Оренбург: ОГУ. 188с.

Ольховая Т.А. 2006. Становление субъектности студента университета. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ. 186с.

Получена / Received: 20.02.2012
Принята / Accepted: 03.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 335-341

Исторические процессы в развитии личности

А.А. Ласкин

Высшая Школа Социально-Управленческого Консалтинга
109004, г. Москва, Товарищенский переулок д. 19
Higher School of Social and Management Consulting
Tovarishchensky side street, 19, Moscow, 109004 Russia
e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: сущность личности, культурно-историческое развитие, активность личности, социальная среда, педагогическое взаимодействие, регулирование, профессиональная подготовка, социально-культурная деятельность, формационные типы культуры.
Key words: essence of personality, cultural and historical development, the activity of the individual, social environment, teacher collaboration, management, training, social and cultural activities, formational types of culture.
Резюме: В статье рассматривается историческое развитие личности в социально-культурной деятельности и как, общеисторическая связь. Всякая культурная деятельность имеет исторический процесс развития личности и определяется совокупностью всех общественных отношений во всей истории России, что позволяет рассматривать условия социально-культурной деятельности, как совокупность материально-технических, финансовых и людских ресурсов, функционирующих в границах своей инфраструктуры, но оказывающих свое влияние на духовную жизнь всего общества. Поэтому развитие личности в условиях социально-культурной деятельности выступает, как история их индивидуального развития и развитие условий социально-культурной деятельности в нашей стране.
Abstract: This article discusses the historical development of the individual in the socio-cultural activities and as general historical connection. Every cultural activity is the historical development of the individual and determined by the totality of social relations in the entire history of Russia, which allows us to consider the conditions of social and cultural activities, as a combination of logistical, financial and human resources, operating within the boundaries of their infrastructure, but have an influence on the spiritual life of society. Therefore, the development of personality in terms of socio-cultural activity serves as the history of their individual development and the development of conditions of social and cultural activities in our country.
[Laskin A.A. Historical processes in personality development**]**

В истории и педагогической науке развитие личности в условиях социально-культурной деятельности до сих пор не рассматривалось. На наш взгляд, чтобы постичь историческую истину теории, методики и организации социально-культурной

деятельности возможно только при верном методологическом подходе.

Чтобы осуществить логически непротиворечивый концептуальный синтез всего исторического культурного наследия, адекватный современному процессу развития социально-культурной деятельности на современном этапе, необходимо выработать методологический подход адекватный состоянию процессам развития личности и условий социально-культурной деятельности.

Определяя историческую совокупность общественных отношений в истории нашей страны, мы рассматриваем условия социально-культурной деятельности, как совокупность материально-технических, финансовых и людских ресурсов, функционирующих в границах своей инфраструктуры, но оказывающих свое влияние на духовную жизнь всего общества. Поэтому развитие личности в условиях социально-культурной деятельности выступает, как история их индивидуального развития и развитие условий социально-культурной деятельность в нашей стране.

Руководствуясь логикой научного познания, следует отметить, что многие положения исторических и педагогических наук утрачивают свою ценность, устаревают и угасают, другие, сохраняясь, наполняются новыми идеями. Новые идеи пополняют понятийные ряды методологии педагогической науки. Следовательно, рассмотрение исторического пути развития личности и особенностей развития социально-культурной деятельности в России приобретает с позиций культурно-исторического подхода не только методологический характер, теоретический и практический интерес, но и обогащает современные историко-педагогические изыскания, наполняя их смыслом, предохраняя от разрушения и внутренней деградации, от разрыва преемственности поколений.

Одним из важнейших преимуществ в развитии личности на современном историческом этапе среди научных подходов имеет парадигмальный подход, который позволяет рассматривать процесс развития социально-культурной деятельности как целостность, состоящую из ряда ступеней.

Историко-педагогический подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности ценен еще и тем, что связан еще и с практикой его применения в конкретном историческом и временном исследовании, в частности, при изучении взаимодействия различного рода ценностных ориентаций. Обращает внимание специфический аспект исторического подхода к теории, методике и организации социально-культурной деятельности, предполагающей комплексное, взаимосвязанное рассмотрение общественных, гносеологических личностных факторов, обусловливающих ценностное понимание развития личности.

Все это обогащает исторический процесс развития личности в условиях социально-культурной деятельности, ибо этот процесс реализуется через формационно-стадиальные типы культуры, любой из которых представляет собой систему, отвечающую определенному уровню материального и духовного производства. Характеристика развития личности в условиях исторической и культурной деятельности нашего общества дополняется этническими и локальными (региональными) признаками. Формационно-стадиальные характеристики развития личности в условиях социально-культурной деятельности располагается по исторической горизонтали (диахрония), тогда как этнические региональные особенности составляют вертикаль (синхрония), реализуемые в виде совокупности устойчивых норм, ценностей, традиций и специфических инноваций.

В таком случае наиболее привлекательной для исторического развития личностей является простая система жизни, предполагающая повторение основных факторов через одинаковые интервалы времени, т.е. то, что обычно называется собственным регулятором.

Объект и субъект воспитания являются тем фундаментом, на котором основывается как обучение, так и формирование личностных качеств в историческом развитии. Вот почему первостепенной задачей в учреждениях культуры, является развитие и поддержание высокой творческой активности, трудовой и нравственно-эстетической деятельности, чтобы не так дать образование и воспитание, как развить способности к

самообразованию и самовоспитанию, воспитывать человека, способного создавать собственную жизнь, способного к историческому самоопределению.

Приведенные суждения позволяют сделать вывод о том, что правильно поставленное воспитание в историческом развитии личности, есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование активности растущей личности в работе над собой, есть побуждение ее к собственному развитию и совершенствованию в различном возрасте.

Иначе говоря, уже в историческом процессе воспитания имеет место самовоспитательная работа. Но эта работа обусловливается и стимулируется специально организуемым воспитательным влиянием учреждений культуры. Во многих случаях люди, сами ставят перед собой определенные задачи по собственному развитию и самосовершенствованию, намечают пути их решения и, побуждаемые внутренним стремлением, начинают настойчиво добиваться поставленной цели. Примеров тому в истории множество.

Демосфен, известный древнегреческий оратор, еще юношей мечтал овладеть искусством публичного выступления, но первое же из них закончилось полным провалом. Его освистали, потому что он имел слабый голос, был косноязычен... Другой на его месте оставил бы свои честолюбивые мечты. Но Демосфен поступил по-другому. Он разработал целую систему упражнений и стал упорно овладевать ораторским искусством. Уединяясь, он тренировал свой голос, отрабатывал жесты. Чтобы избавиться от косноязычия, подкладывал под язык мелкие камешки и произносил импровизированные речи. Упорство и воля позволили Демосфену достичь поставленной цели: он стал выдающимся оратором.

Большое значение самовоспитанию придавал Л.Н. Толстой. В юности он завел дневник, в котором фиксировал свои недостатки и намечал пути их преодоления. Благодаря работе над собой, он сумел преодолеть лень, тщеславие, лживость и многие другие дурные наклонности и выработал в себе человеколюбие, наблюдательность, творческое воображение, память.

А.П. Чехов в одном из своих писем жене отмечал: «Ты пишешь, что завидуешь моему характеру. Должен сказать тебе, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчивый и пр., и пр. Но я привык сдерживать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает. В прежнее время я выделывал черт знает что».

Подобных примеров в историческом развитии личности, когда человек благодаря самовоспитанию и упорной работе над собой совершенствовал и развивал у себя лучшие личностные качества, можно привести множество. Вот почему люди являются историческим продуктом обстоятельств и воспитания, но лучшие люди, как правило, представляют собой результат активной работы над собой. А известный французский философ Ж.П. Сартр даже утверждал, что «человек есть только то, что он сам из себя делает», подчеркивая определяющую роль самовоспитания в его личностном культурном развитии.

Все это говорит об исключительно важной роли самовоспитания в развитии и формировании личности и о необходимости его организации в условиях социально-культурной деятельности.

Молодежный период в жизни человека характеризуется множеством параметров, он содержит в себе целый ряд видов совершеннолетия, которые не совпадают по времени и содержанию. Так, наступление половой зрелости не совпадает с правовым совершеннолетием. Обретение экономической независимости не тождественно социально-психологическому совершеннолетию. Интеллектуальная зрелость, связанная с бурным развитием образования, часто опережает наступление социальной зрелости, зависящей от жизненного опыта и общественных отношений.

Конечно, характеризуя молодежь, возрастной признак следовало бы назвать первым. Ведь без него вообще не может идти речь о молодежи, равно как и о детях, взрослых или стариках. Бесспорно, молодежь - категория прежде всего возрастная, но это – не значит что она простая.

В данном случае важно то, что, не учитывая факта исторического и культурного развития молодежи, неопределенности и противоречивости социальных ролей

молодежи, и в особенности юношества, невозможно объяснить, почему не существует согласованного представления о молодежном возрасте, в том числе и возрасте юности. А его никогда не существовало, как не существует и сегодня.

Да и сам термин «молодость» употреблялся не всегда, равно как и термины «юность», «отрочество», «подросток». В целях анализа рассмотрим китайский опыт, где жизнь человека делит на следующие этапы: юность - до 20 лет; возраст вступления в брак - 20-30 лет; возраст познания своих заблуждений - 40-50 лет; последний период творческой жизни - 50-60 лет; возраст, которого желают достичь - 60-70 лет; старость - после 70 лет.

Историческое развитие и жизненные трудности порождают в человеке способности, необходимые для их преодоления. Знаменитый русский ученый академик О.Ю. Шмидт в четырнадцатилетнем возрасте составил подробный план своей дальнейшей жизни. В нем было подробно записано, какие книги он должен прочесть, какими науками овладеть, какие проблемы решить, как развиваться физически.

Но когда он подсчитал, сколько лет ему потребуется для выполнения программы, обнаружил - ему необходимо ровно 900 лет! Шмидт «ужал» с большим трудом программу - получилось 500 лет. Ужал еще - получилось 150. На этом остановился.

Распланировав всю свою жизнь до минуты, работая на творческом пределе, ученый к концу жизни (Шмидт умер в 64 года) выполнил почти всю стопятидесятилетнюю программу, перекрыв свою «норму» почти в три раза!

Пример О.Ю. Шмидта наталкивает на интересную идею. Нельзя ли допустить, что именно работа «на пределе» есть тот «крючок», с помощью которого и вытаскивают люди из глубин своей биогалактики скрытые там жизненные резервы своего развития?

Нельзя, конечно, сбрасывать со счетов исходный потенциал дарования и у гениев «от себя»: что-то должно было быть, что питало страстное влечение к делу и веру в себя, - может быть, их толкало вперед смутное чувство нераскрытых возможностей...

Очень ярким примером «примирения» двух начал «от бога» и «от себя» может служить поучительная жизнь Гёте. Человек редкостной уравновешенности, оптимизма и спокойствия, прозванный великим олимпийцем, он смолоду отличался слабым, непостоянным характером, был нерешительным, склонным к приступам тоски. Путем постоянной тренировки, контроля над эмоциями Гёте удалось изменить самого себя. «Вот что сказал я себе в январе 1824 года: «Меня всегда считали баловнем судьбы. Я не хочу жаловаться и нарекать на свой жребий. Но на самом деле в моей жизни ничего не было, кроме тяжелого труда, и я могу сказать сейчас в 75 лет, что за всю жизнь и четырех недель не прожил себе в удовольствие. Как будто я все время тащил на гору камень, который снова и снова скатывался, и нужно было снова тащить его вверх».

В XXI веке стало очевидным: историческое и культурное будущее человечества связано с развитием информационной цивилизации, опирающейся на рыночные отношения, а значит на экономические знания.

Таким образом, культурно-исторический подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности дает возможность глубже постичь и в дальнейшем осмыслить реальные духовные потребности населения и интересы социума.

Получена / Received: 01.02.2012
Принята / Accepted: 05.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 342-351

Профессиональной деформации специалистов-женщин помогающих профессий

И.А. Мирзоева

Высшая Школа Социально-Управленческого Консалтинга
109004, г. Москва, Товарищенский переулок д. 19
Higher School of Social and Management Consulting
Tovarishchensky side street, 19, Moscow, 109004 Russia

Ключевые слова: профессиональная деформация, развитие профессиональных компетенций специалиста социально-культурной сферы, профессиональная реориентация, стратегии личностного развития опытного специалиста, профессиональные деструкции, психологический опыт личности.
Key words: professional deformation, development professional competitions of the psychologist, professional re-orientation, strategy of personal development of the skilled expert, professional destructions, psychological experience of the person.
Резюме: В статье рассматривается развитие личности опытного специалиста-женщины в аспекте понимания профессиональной деформации в социально-культурной сферы. Профессиональная деформация понимается как негативные изменения личности в процессе участия индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; как процесс реализации негативных аспектов накопленного профессионального опыта, в котором различные типы деструктивного поведения проявляются, не только как подчинение внешним требованиям, а скорее как выбор оптимального решения, как воспроизводство стереотипных социальных коммуникаций в процессе профессиональной деятельности. Подобная трактовка понятия позволяет привлечь к изучению данного явления данные педагогики, социологии, психологии, истории, антропологии, этнографии. Все это делает более содержательным рассмотрение профессиональной деформации специалистов-женщин как в целом, так и по отдельным ее проявлениям.
Abstract: In article development of the person of the psychologist in aspect of understanding of professional deformation is considered. Professional deformation is understood as negative changes of the person in the course of occurrence of the individual in the professional environment, expertise mastering, mastering by standards and values of professional community; as process of realization of negative aspects of the saved up expertise in which various types of destructive behavior are shown, not only as submission to external requirements, and is faster as a choice of the optimum decision, as reproduction stereotypic social communications in the course of professional work. The similar treatment terms allows involving in studying of the given phenomenon the given pedagogic, sociology, psychology, history, anthropology, ethnography. All it does by more substantial consideration of professional deformation as a whole, and on its separate displays.

<u>И.А. Мирзоева / I.A. Mirzoeva</u>

[**Mirzoeva A.A.** Professional deformation of female helping professions]

Многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, процесс саморегуляции анализируют в контексте идей когнитивного диссонанса: несоответствие между имеющимся представлением о себе и другой когницией или действием «запускает» процесс редукции диссонанса. Рассогласование между «образом Я» и реальным поведением порождает страдания: чем значимей черта, запрограммированная в «Я», тем сильнее переживается рассогласование, вызывая у человека чувство вины, стыда, обиды, отвращения, гнева. Возможные стратегии этой редукции: обесценивание негативной обратной связи; подкрепление значимой части Я-концепции, игнорирование информации, изменение Я-образа и/или самооценки. В случае комплекса неполноценности, где нарушен процесс сличения между «образом Я» и реальным поведением, «образ Я» настолько искажён и деформирован, что достижение согласования невозможно. Показано, что люди с высокой и низкой самооценкой используют разные стратегии саморегуляции: первые применяют стратегии самовозвышения, повышая значимость и ценность своих позитивных качеств и считая свои слабости незначимыми; вторые используют защитную стратегию, часто – стратегию «умаления других».

Одним из подобных явлений выступает профессиональная деформация, или деструкции профессионального развития. Научное направление, исследующее данное явление и изучающее проявления профессиональной деформации, преодоление и профилактику данного явления, рассматривает профессиональную деформацию исключительно как негативное явление (В.П. Подвойский и др.). В то же время необходимо отметить, что профессиональная деформация является прежде всего квинтессенцией профессионального опыта индивида. Анализируя проблему специфических изменений личности специалиста при профессиональной деформации мы имеем в виду только те, которые отражаются в так называемых негативных социально-психологических проявлениях,

связанных со стойкими, малообратимыми изменениями личности достаточно очевидными для окружающих и самого специалиста в контексте его поведения и профессионального развития. Данные негативные явления, как правило характеризуются стойкостью, стабильностью существования, могут входить в структуру самых разных ситуаций.

Исследования проблем отклоняющегося (деформационного) поведения, соотношения нормального и анормального во взаимодействиях людей, их негативного поведения на службе требует системного подхода к этим явлениям, уяснение процесса их генезиса, учета личного опыта. Поиски закономерности влияния личностных образований должны идти по пути активного использования знаний полученных при исследовании ценностных ориентаций, психологических свойств и опыта личности.

Постановка вопроса о норме и деформации в науке при всей своей специфике и новизне имеет давнюю историю.

Человек, будучи существом социальным, просто не может избежать принятия многих социальных и культурных ролей, стандартов и оценок, определяемых самими условиями его жизни в обществе. Он становится объектом не только собственных оценок и суждений, но также оценок и суждений других людей, с которыми он сталкивается в ходе социальных взаимодействий. Если он стремиться получить одобрение окружающих, он должен соответствовать общепризнанным стандартам. Общество "опекает" человека от рождения до смерти. Оно вмешивается в его жизнь, навязывает ему свои законы и нормы поведения; повелевает его мыслями, подчиняя общим культурным шаблонам. Большая опасность таится в том, что в результате происходящих социальных коллизий человек теряет не только веру в себя, но и вообще интерес к самому себе. Рождается особый социальный тип человека, человек - схема, равнодушный ко всему окружающему, к природе, к духовным ценностям. Большинство людей негативно и даже враждебно относятся к людям выдающимся, необычным, творческим. Культурный прогресс – это прежде всего прогресс человека и для человека. Цивилизация творит человечество, культура творит личность. Отсюда и лейтмотив современной

жизни Н поставить человека в центр социального и культурного прогресса, спасти от огрубления и цинизма его нравственный мир, помочь одолеть трусость, духовное раболепие. Педагогические и психологические теории упускали из виду эмоционально-духовные основы жизни человека, его субъективное видение и отражение окружающей действительности. Сегодня особенно остро ощущается необходимость в разработке новой интегративной теории, которая включала бы саморегуляционный комплекс. Такая теория может быть разработана только на междисциплинарном уровне, на стыке философии, психологии и других научных дисциплин, имеющих отношение к человеку, при дополнении традиционных знаний, подходов нетрадиционными. В данном ключе следует проанализировать и подходы к взаимодействию человека и профессии.

Как правило, исследователи понимают профессиональное развитие личности как рост, становление, интеграцию в профессиональном труде личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. В этой связи появляется необходимость выделения понимания негативных или деструктивных аспектов личностного развития человека. Для исследования человека понимание негативных явлений в развитии личности является не менее важным, чем поиск типичного, нормативного, стандартного. Изучение процесса развития негативных явлений психического опыта составляет важнейшее условие понимания личности практического психолога.

Г.С. Абрамова пишет о фантомном сознании специалиста-психолога: “Живое сознание – оно единое, целое, поэтому обладает определенным (но, не бесконечным!) запасом прочности и воздействию. Если этот запас прочности исчерпывается под влиянием воздействующей силы, сознание исчезает, или, уже разрушенное, уже не восстанавливается в прежнем виде, т.е. перестает быть живым.

Профессиональная деформация психолога по Г.С.

Абрамовой выступает как псевдонаучное обезличивание клиента, ролевая маска во взаимодействии с ним и негативные моральные оценки клиента. Профессиональная деформация в работе психотерапевта так же состоит в том, что он ориентируется во взаимодействии с клиентом не на его живую жизнь, а на обобщенную научную схему – свою терапию, – которой он пользуется для упорядочивания своего опыта. Профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а, с другой, изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации. Эти особенности могут все более глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях.

Как показывают психологические исследования, осуществление той или иной социальной или профессиональной роли, особенно если она личностно значима для человека и выполняется им продолжительное время, оказывает заметное влияние на такие элементы структуры его личности, как установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, отношение к другим людям. В этом смысле можно говорить, что личность в некоторой степени характеризуется системой усвоенных ролей. Например, каждая профессия накладывает специфический отпечаток на психический облик человека (С.П. Безносов).

На профессиональное общение существенное влияние оказывает самооценка человека. Всякое ее отклонение от адекватной ускоряет и усиливает профессиональную деформацию, которая обнаруживается в особенностях установок и стереотипах поведения, затрудняя общение. Профессиональные стереотипы, вообще говоря, есть неотъемлемое отражение достигнутого высокого уровня

мастерства, т.е. проявление не только знаний, но и вполне автоматизировавшихся умений и навыков, управляемых подсознательными установками и уже не загружающими сознания. Они развиваются, как правило, из тех качеств, которые особенно полезны для данной профессии. Однако если слишком большая доля поведения строится на таких стереотипных действиях или эти специфические установки начинают распространяться на вне профессиональные сферы, то это неблагоприятно влияет и на работу и на общение в быту.

Упрочненные профессиональные стереотипы могут приводить к тому, что даже простое и очевидное решение не замечается. Они образуют инерционное звено, и новые подходы и методы усваиваются все слабее, так как потребность в них недостаточно осознается. Одна из сторон деформации проявляется в возникновении ложного представления, что и без новых знаний накопленные стереотипы обеспечивают необходимую скорость, точность и успешность деятельности. Закрепляется излишняя трафаретность в подходах, упрощенность во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению уровня специалиста, его деградации. На эту грань деформации необходимо обращать внимание при повышении квалификации специалистов чтобы побудить их своевременно отказаться от устаревших стереотипов и установок, заменив их более адекватными. Другая сторона деформации проявляется в перенесении профессиональных привычек, полезных в работе, на дружеское и семейное общение.

Профессиональная роль многогранно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования, она тем самым преобразует весь его облик. Ежедневное, на протяжении многих лет, решение типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но формирует и профессиональные привычки, определенный склад мышления и стиль общения. Важно подчеркнуть, что профессиональная позиция определяет не только реальные поступки, с помощью которых человек утверждается в ней, и способ восприятия другого человека, но и ожидания окружающих. Так, общение преподавателя и ученика на экзамене или врача и пациента на приеме прежде всего обусловлено их профессиональными позициями. До первой

встречи ее участники могут ничего не знать друг о друге, но тем не менее могут правильно построить взаимодействие, учитывая традиционное распределение ролей. Если ролевое взаимодействие человек распространяет на все сферы, то его поведение становится неадекватным обстановке и общение с ним затруднятся.

Как отмечает С.П. Безносов, в некоторых профессиях можно выделить широкий диапазон разнообразных признаков негативных проявлений профдеформации, среди них обнаружены общие для всех профессий признаки - деформация механизмов социальной перцепции, возникновение профессионального фильтра восприятия окружающих людей не как уникальных личностей и индивидуальностей, но лишь, как фигурантов специфических, сугубо профессиональных отношений, нарушение социальных норм. Проявления профессиональной деформации чаще наблюдаются у представителей тех профессий, которые работают с людьми, профессий типа «человек–человек». Существование подобного явления объясняется субъект-субъектным характером профессионального взаимодействия.

Профессия может постепенно существенно изменить характер человека. Вместе с тем, выбор профессии изначально связан с задатками и установками личности. Поэтому когда у людей определенной профессии заметны какие-то общие черты характера, их специфика может быть обусловлена не только вторичным влиянием профессиональной роли, но и тем, что ее выбирают люди, исходно обладающие определенными склонностями. Знание стереотипов восприятия, памяти, понятий, которые формируются об окружающих людях у представителей данной профессии, позволяет им избавляться от однобокого подхода к ним, предупреждать появление профессиональной деформации, более объективно относиться к своим недостаткам в общении.

Проведенный анализ теоретических позиций позволил выделить следующие три подхода.

Первый подход ориентирован на представление о профессиональной деформации как разновидности социальных и социально-психологических отклонений от нормы.

Второй подход ориентирован на последствия влияния самой профессии на человека: деформация понимается как изменения личности, происходящие в результате существующей нормы.

Третий подход основан на понимании того, что профессиональная деформация есть изменение личности под воздействием нормы, и в то же время подчеркивает активность личности при выборе соответствующей ее существу нормы.

Очень важно получить ответ на следующий вопрос: каким образом возникает профессиональная деформация? Применительно к онтогенезу известны основные позиции: созревания, обучения, творчества самого субъекта. Подобные доминанты можно обнаружить и в анализе источников исторического развития человеческой психики. В этом случае созреванию будет соответствовать стихийное развитие профессиональной деформации, являясь по существу продолжением индивидуального развития. Аналогом обучения выступит направленное психологическое воздействие различных людей, в целях воспроизводства уже известных и требуемых в профессиональной деятельности качеств и свойств.

Творческая активность субъекта психического развития в аспекте профессиональной деформации, проявляется в сознании новых образцов психологического опыта, которые способствуют развитию деформации личности. Формирование новых аспектов психического опыта - процесс противоречивый, он ведет не только к прогрессу в психическом развитии, но и к утрате некоторых позитивных возможностей, а также к возникновению негативных. Как отмечают исследователи, человек желает стать более "психологически сильным" в более "психологически слабом" социальном окружении. Это зачастую общепринятый результат психологического творчества по самосовершенствованию. Указанный подход нарушается редко. Хотя именно нарушение его является в данном случае конструктивной альтернативой, более продуктивной моделью личностного самосовершенствования. Правило "желать другим тех изменений, которых не желаешь себе" – это, по существу, психический рудимент, который выступает как основной механизм развития профессиональной деформации.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие заключения.

Профессиональная деформация понимается как негативные изменения личности в процессе вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; как процесс реализации негативных аспектов накопленного профессионального опыта, в котором различные типы деструктивного поведения проявляются, не только как подчинение внешним требованиям, а скорее как выбор оптимального поведенческого решения, как воспроизводство стереотипных социальных коммуникаций в процессе деятельности. Подобная трактовка понятия позволяет привлечь к изучению данного явления данные педагогики, социологии, психологии, истории, антропологии, этнографии. Все это делает более содержательным рассмотрение профессиональной деформации как в целом, так и по отдельным ее проявлениям (т.е. как явления и как процесса). Изучая особенности развития практического психолога в условиях освоения новых сфер деятельности, необходимо принимать во внимание, что специалист к этому моменту уже обладает определенной степенью профессиональной деформации, и учет данных особенностей предопределяет успешность или неуспешность профессиональной переподготовки данного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

Безносов С.П. 1997. Профессиональная деформация личности: подходы, концепции, метод. Дис. докт. псих. наук. ЛТУ.

Митиной Л.М. 1996. Проблемы профессиональной социализации личности. Кемерово.

Подвойский В.П. 2000. Методологические основы изучения профессионального развития личности руководителя. Профессиональная деформация и проблемы профессионализма: Сб. науч. трудов, Москва.

Подвойский В.П. 1998. Профессиональная деформация руководителей социально-культурных учреждений. Психолого-педагогический подход М..

Пряжников Н.С. 1996. Профессиональное и личностное самоопределение. М.:

Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».
Решетников П.Е. 2000. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. М.: ВЛАДОС.

Получена / Received: 27.02.2012
Принята / Accepted: 03.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 352-369

Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей вуза

В.П. Подвойский[1], Т.В. Крылова[2]

[1]Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, building 1, Moscow 119991 Russia

[2] Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д. 7
Moscow State University of Culture and Arts
Bibliotechnaya str. 7, Khimki, Moscow reg., 141406 Russia

Ключевые слова: личность педагога вуза, детерминанты развития личности, учебно-воспитательные стратегии, активность в развитии личности, профессиональная активность, педагогическое взаимодействие, интерес, регулирование профессиональной подготовки, модель деятельность специалиста-педагога, типы личности студентов.
Key words: essence of the person of the teacher of high school, determinants of development of the person, teaching and educational strategy, activity in development of the person, professional activity, pedagogical interaction, interest, vocational training regulation, model activity of the expert-teacher, types of the person of students.
Резюме: В статье рассматривается процесс управления развитием и самореализацией педагога в условиях учебной и профессиональной среды вуза, под воздействием определенных психических условий и механизмов, который характеризуется адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению, развитием профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения; формированием позитивных личностных стратегий и ориентаций в профессиональной и учебной деятельности.
Abstract: In article managerial process by development and self-realization of the teacher in the conditions of the educational and professional environment of high school, under the influence of certain mental conditions and mechanisms which is characterized an adequate subject position in relation to own professional formation, development of professional and vital plans, real ways of their achievement is considered; formation of positive personal strategy and orientations in professional and educational activity.
[Podvoysky V.P.[1], Krylova T.V.[2] Improving of higher school teacher's training**]**

Теоретические и методологические основы системы

профессиональной подготовки педагога на рабочем месте в вузе можно определить, как совокупность научных средств, принципов и методов познавательной и практической деятельности, исходя из современного представления о современном образовательном пространстве .

Изучение профессиональной подготовки преподавателей высшего учебного заведения в целом рассматривается не только в контексте проблем образования специалиста-педагога, но в широком социальном поле общественного развития в целом. Эта концепция опирается на сложившиеся в стране традиции педагогической практики, ее теоретического видения. Возможность построения психолого-педагогической модели профессиональной подготовки преподавателя, дающая сравнительную характеристику общей структуры профессионального развития по отдельным сферам служебной деятельности, т.е. регистр признаков, присущих данной форме, в обобщенном виде, позволяет считать обоснованным понимание иерархически структурированной организации профессиональной подготовки. Предлагаемый подход, обеспечивает создание модели целостного методологического комплекса, на основе которого формируется система самоподготовки педагогов.

Профессиональное образование на рабочем месте рассматривается, как комплекс методологических подходов формирования содержания образовательной системы, ориентированный на человека и для человека. Ядром образовательной системы является педагогическая система, ориентированная на достижение вершины профессионального творчества в выбранной сфере деятельности.

Концептуальная модель системы подготовки преподавателей предстает в виде следующих педагогических параметров:

1. основные функции системы профессионального образования;
2. структурные связи содержания подготовки специалистов;
3. координационные информационные связи профессионального поведения личности;

4. структура профессиональной деятельности преподавателя.

Профессиональная подготовка преподавателя рассматривается в следующих направлениях: как формирующая нравственно-этические ориентиры содержания государственных и общественных структур, переосмысливающая культурное и научное наследие предыдущих поколений, создающая предпосылки к новому мироотношению при создании нового социально-культурного, научно-технического наследия, как подсистема экономики, формирующая структуру производительных сил, содержание экономических отношений и личностные качества специалиста, профессионала.

При рассмотрении главных направлений функционирования системы профессионального образования как подсистем социального, экономического и акмеологического назначения выбраны определяющие векторы (функции, структуры, координации), которые имитируют создание продукта системы профессионального образования. В качестве продукта выступает профессионал. Подготовка профессионала должна удовлетворять определенным требованиям: целостной системе мировоззрения о себе, своей роли в профессиональной области; общественной среде, в которой он выступает как экономический субъект; в нём должны быть воспитаны функциональные качества профессионала, соответствующие содержанию его деятельности. Триединство векторов деятельности – основа синтеза как фундаментального методологического принципа природы, проявляющегося в деятельности как достаточное содержание функций деятельности для координации в среде.

Эту идеологему можно определить как точку рефлексии знаний, умений, навыков, а также точкой резонанса, в которой неструктурированные информационные потоки в виде требований экономической и социальной среды превращаются в систему комплексных учебно-информационных баз профессиональных знаний, совершая работу над которыми, человек превращает их в собственный потенциал профессиональных знаний и убеждений. Установление личности преподавателя в центре образовательной системы

подготовки позволяет создать предпосылки к реализации поставленных задач формирования нового этапа реформирования профессионального образования на современных неоклассических методологических принципах.

Для педагогики высшей школы важно все, что проясняет в новом свете преподавателя и его жизнедеятельность особенно в кризисные периоды жизни общества. На современном этапе процесс социального формирования личности преподавателя отличается крайней сложностью и противоречивостью. Утверждающая система новых общественных отношений вносит серьезные коррективы в содержание педагогической работы. Преподавателям приходится сегодня решать задачи, с которыми они ранее не сталкивались. Заметно меняется трактовка роли коллектива и функции коллективного воспитания. Происходят существенные перемены в рейтинге качеств личности, которые мы намереваемся формировать у современного человека. Сегодняшний этап развития педагогики можно характеризовать как слом привычных стереотипов, поиски нового. В полной мере это относится и к изучаемой проблеме. Решение всей группы вопросов опирается на понимание того, что формирование личностных качеств педагога, возможности их совершенствования, воспроизводства и реабилитации обусловливаются наследственной предрасположенностью, возможностями самовоспитания, спецификой влияния социальной среды, как на микро, так и на макроуровнях ее организации, а также потенциалом педагогического воздействия субъектов воспитывающего влияния, эффективностью социального управления.

Педагогическая деятельность находит свое проявление в креативных подходах к организации и проведению обучения, использовании всевозможных психологических методик, культивирующих проявление творческой активности учащихся и направленных на активизацию основных знаний, умений и навыков в рамках процессов обучения и воспитания [1]

В основу выделения и систематизации социальных показателей мы предлагаем положить следующие методологические подходы: четкое выделение образовательного объекта, в рамках которого и должны

«работать» социальные показатели, обеспечивая адекватное отражение статики и динамики проявлений социальных явлений, составляющих ее среду; выделение системы социальных показателей, их дифференциация сообразно природе измеряемых ими социальных явлений (объектов); определение методического, инструментального подхода к измерению социальных процессов; учет динамики развития и измерения самих социальных показателей; определение главных и дополнительных методов получения данных.

Роль образования взрослых в равной мере состоит как в развитии общества, так и в развитии личности. Такое развитие требует инноваций, поскольку оно включает пересмотр самого себя и представлений человека об окружающей среде, и это не может происходить самопроизвольно. На наш взгляд, только крупные перемены в жизни человека – связаны ли они с его трудом, общей ситуацией с занятостью или являются личными по своей сути – нуждаются в сопровождении развивающегося образования. Все образование взрослых связано с ситуациями: оно становится необходимым только тогда, когда возникает ситуация, с которой человек не может справиться непосредственно доступными ему средствами, особенно сегодня в условиях конкуренции на рынке труда.

При этом выделяют ряд подходов, которые обеспечивают индивидуализацию и, на наш взгляд, раскрывают ее сущностные принципы:

1. Традиционный педагогический подход, основанный на постановке в центр внимания содержания образования и выражающийся в понятиях целей и путей их достижения, замещается первоначальной стадией консультаций, своего рода переговоров между преподавателем и учащимся.

2. Отживающий авторитарный подход к передаче знаний, с его линейностью и единообразием, замещается новыми педагогическими технологиями, в которых служебная профессиональная деятельность влечет за собой теорию и практику обучения, групповую и индивидуальную работу в зависимости от различных модулей в течение всего процесса.

3. В противоположность традиционному представлению об однородности учебной группы

индивидуализация делает акцент на личностные признаки каждого члена группы.

4. Новый метод оценивания, ставящий в центр внимания сам учебный процесс. Оценивание в этом случае играет решающую роль. Оно становится орудием для студента, давая ему информацию о его собственном продвижении и корректирующих мерах, которые он должен предпринять; орудием для регулирования самого образовательного процесса, давая возможность всем участникам проверять адекватность содержания, методов и техники учебного процесса целям и задачам обучения.

Профессиональное образование на рабочем месте обладает следующими достоинствами: 1) способно осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям; 2) по масштабам подготовки специалистов и обеспечению сети кадрами оно занимает одно из ведущих мест; 3) отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки; 4) традиционно ориентировано на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Инновационная модель характеризуется наличием системы прогностических идей, определяющих пути достижения качественно нового состояния образовательного пространства в регионе и основывается на следующих принципах:

- отношения к личности, ее внутренней свободе, правомочности, полноценному функционированию и развитию как к главной ценности системы образования;
- реализации личностного подхода в образовании как системы ценностных и методологических ориентиров, задающих содержание, технологии, управление и развитие образовательных систем;
- рационального сочетания образовательных традиций региона с созданием механизма непрерывного обновления всех компонентов системы образования.

Особого интереса заслуживают и вопросы оценки преподавателем своей профессиональной компетентности, потребности в приобретении новых знаний и повышении

квалификации, отношения к различным видам контроля за преподавательской деятельностью, степени влияния на управленческие решения, ценностных ориентации школьников и их мотивационной сферы.

Экспериментальными площадками для подобного рода исследований был выбран филиал вуза.

Автор решил сопоставить ценностные ориентации преподавателей и студентов, их отношение к творчеству и нововведениям в процессе работы и обучения по двум принципиально различающимся

Это было продиктовано необходимостью рассмотреть образовательные модели, определить уровень взаимоотношений в коллективе, оценить влияние инновационных процессов на учебно-предметную (технологии обучения) и социальную сферу деятельности (общение людей в процессе совместной деятельности и их коллективная организация), сделав основной акцент на побудительно-мотивационных факторах.

Репродуктивная модель.

Целью социолого-психологического исследования авторитарно-репродуктивной модели - проанализировать механизмы внедрения инновационных технологий и выявить возможные препятствия использования инноваций в высшей школе, исходя из профессионально-квалификационных причин; организационно-управленческих причин (отсутствие механизмов увязки интересов различных субъектов педагогической деятельности в единое целое); психологических причин (привычка преподавателей и студентов чувствовать, мыслить и действовать определенным образом, стереотипизация их социальных и педагогических установок).

В ходе исследования были проведены 4 опроса. Каждая анкета обрабатывалась как минимум два раза в разных системах координат для того, чтобы получить максимально достоверную информацию. Это было необходимо, т.к. предложенные методики были направлены не только на выяснение лежащих на поверхности мнений, но и глубинных личностных комплексов.

Исследование межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Психологически комфортная атмосфера, учет

индивидуально-психологических особенностей педагога, являются необходимыми для эффективной работы. С целью более глубокого понимания преподавательским коллективом самого себя было проведено изучение мнений учителей о себе, основных тенденциях собственного поведения, а также - самооценки и взаимооценки.

Для выяснения этих вопросов использовалась методика диагностики межличностных отношений Т.Лири, позволяющая распределить все индивидуальное многообразие по двум основным факторам: "доминирование - подчинение" и "дружелюбие - недружелюбие". Методика Т.Лири была адаптирована нами для выяснения вопроса, каким преподавательский коллектив хотел бы видеть своего руководителя.

По первой методике диагностировалось мнение 37 преподавателей по вопросу о том, каким должен быть идеальный или просто хороший руководитель. Массив: 89,2% (33 человека) составляли женщины, 10,8% (4 чел.) – мужчины. Преподавательский стаж – от 1-2 до более чем 40 лет, возраст – от 20 до 56 и старше. Таким образом, можно заключить, что выборка вполне представительна: она рисует портрет типичного преподавательского коллектива - преимущественно женского, разновозрастного, разностатусного, с различным жизненным и педагогическим опытом.

Предлагаемые варианты ответов были семантически близки, но отличались различной ценностной направленностью: позитивной или негативной. Например, один и тот же авторитарный тип отношения к окружающим характеризовался как диктаторский, доминантный или уверенный в себе. Оказалось возможным распределить полученные результаты по 4 полям в соответствии с выбранной системой координат: "подчинение-доминирование" – вертикальная ось; "недружелюбие-дружелюбие" – горизонтальная ось. Вертикальная ось характеризует иерархичность данного коллектива, предпочтения в общении партнеров, осознание собственной статусности и ее оценку; горизонтальная отражает потребности в партнерстве как таковом, в коллегиальности и психологическом комфорте.

Соответственно, выявляются 4 вида отношений коллектива к гипотетическому руководителю:

1. Доминирование + дружелюбие, куда входят такие стили поведения как альтруистический и дружелюбный.
2. Дружелюбие + подчинение: зависимый и подчиняемый.
3. Доминирование + недружелюбие: авторитарный и эгоистический.
4. Недружелюбие + подчинение: агрессивный и подозрительный.

Практически во всех вопросах респонденты сделали выбор в пользу ответов, имеющих максимально высокую позитивную направленность. На 100% исключались из портрета личности руководителя такие качества как самовлюбленность, жесткость и враждебность, шизоидность, склонность к самоуничижению, неуверенность в себе, а также скептицизм и неоправданная требовательность. Не получили высокой оценки гиперответственность (15%), когда человек приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем без разбора, навязчивый и слишком активный по отношению к окружающим, стремящийся принимать на себя ответственность за все происходящее, что часто воспринимается как лицемерие, скрывающее личность противоположного типа; любезность со всеми (11%), стремление быть хорошим для всех без учета ситуации, эмоциональная лабильность, одним словом, тот тип, который "и нашим, и вашим".

Наиболее высокие оценки получили следующие качества руководителя:

Тип 1. Доминантно-дружелюбный – уверенный в себе человек; упорный и настойчивый; склонный к соперничеству, но в то же время способный к кооперации; гибкий в конфликтных ситуациях; комфортный, когда считает это необходимым; учитывает мнение окружающих; следует правилам хорошего тона в отношениях с людьми; с выраженным стремлением к лидерству, авторитарности, но не за счет других; с людьми дружелюбен и общителен. Это самый приемлемый тип характера для руководителя – сильный, но скомпенсированный. Он в равной степени обладает чертами и

лидера, и товарища. 50% респондентов отдали предпочтение именно этому образу руководителя.

Тип 2. Дружелюбно-подчиненный, в котором ярче выражено личностное начало. Это руководитель "с человеческим лицом", более ориентирующийся на партнерство. Для данного типа руководителя характерны склонность к сотрудничеству и дружелюбию, гибкость в ситуации конфликта, честность в выполнении своих обязанностей, но в то же время он мягок, доверчив, не всегда способен оказать сопротивление, может подчиниться обстоятельствам или давлению, меняет свое мнение, иногда зависим от других. Для 33% принявших участие в опросе респондентов – это вполне приемлемый тип руководителя.

Тип 3. Доминантно-недружелюбный с ярко выраженным функциональным началом, но более дистанцированный от своих подчиненных в личностном плане. Для него характерны, кроме лидерских качеств, таких как собственное мнение по всем вопросам, властность, энергия, компетентность, упрямство, требовательность, прямолинейность, строгость до резкости в оценке других, раздражительность, критичность, обидчивость. Указанные личностные качества приемлемы только в наиболее смягченной их форме. Лишь 17% полагают, что руководитель должен иметь особенности, в большей степени, отвечающие ролевой функции, чем коммуникативной.

Тип 4. Недружелюбно-подчиненный, сочетающий в себе жесткость в оценке других, раздражительность, критичность, замкнутость или вербальную агрессию по отношению к окружающим и в то же время резко неуверенный в себе, повышенно тревожный, зависимый от чужого мнения, пассивный в своих действиях. Никто из опрашиваемых не хотел бы видеть такого человека своим руководителем, хотя данным типом довольно легко манипулировать.

Из анализа видно, что преподаватели не склонны к крайним проявлениям даже безусловно положительных свойств руководящей личности, не говоря уж об отрицательных.

Несколько другая ситуация со шкалой "недружелюбие-дружелюбие". Здесь разброс мнений значительно больше, что свидетельствует о больших требованиях, запросах и, возможно,

большей компетентности опрашиваемых в оценке личностных качеств руководителя.

Преподаватели более разноречивы, внимательны и придирчивы в оценке характера руководителя, нежели его деловых качеств. Учитывая, что в данном случае мы имеем дело с опрашиваемой группой, на 89% состоящей из женщин, подобная ориентация понятна: она типична как раз для женских коллективов, у членов которых, естественно, преобладает женский тип сознания. Данный тип сознания, сформированный по европейскому культурному стереотипу, характеризуется как носитель экологизированного мироощущения, основанного на единстве, гармонии и любви в противоположность мужскому стереотипу с его рациональностью, объективностью, склонностью к соперничеству.

По методике "О-сортировка" изучались взаимоотношения коллективе, исходя из результатов опроса тех же 37 преподавателей. Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе, которые можно представить в виде парных распределений: зависимость-независимость, общительность-необщительность, принятие "борьбы" и "избегание в борьбы".

1. Тенденция зависимость-независимость определена как:

а) готовность к принятию групповых стандартов и ценностей как социальных, так и морально-этических;

б) особенности взаимодействия разностатусных партнеров (в данном случае это может быть выражением степени конформности).

2. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи в коллективе.

3. Наконец тенденция принятия "борьбы" - "избегание борьбы" показывает стремление сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах. Она также может быть сравнена с тенденцией 1, характеризующей степень конформности членов коллектива.

Каждая из вышеуказанных тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, то есть зависимость, общительность и "борьба" могут быть истинными внутренне

присущими личности, а могут быть внешними – своеобразной "маской", скрывающей подлинное лицо человека.

Предварительно, в обработке полученных данных было сделано распределение ответов по 60 представленным вопросам.

В 1-ю группу вошли 17 вопросов, количество положительных ответов на которые не превышало 10%. Положительные ответы свидетельствовали бы о качествах личности, неприемлемых как с морально-этической точки зрения, так и социальной, поэтому, естественно, они получили наименьшее количество предпочтений. Ответы на эти вопросы указывают на проблемы, наиболее "опасные" для коллектива, с точки зрения его внутренней стабильности и работоспособности.

Соответствующая обработка данной группы ответов свидетельствует о том, что наиболее проблемным "полем" является существенно большая, чем она демонстрируется, тенденция к независимости. Вторая озабоченность коллектива связана с вопросами, касающимися "принятия и неприятия борьбы". Опрашиваемые в массе своей считают, что лично они не склонны к перепалкам, обострению споров и прочее, что в действительности может означать, что эта тема для коллектива достаточно актуальна. Реально готовы принять участие в "борьбе" большее количество членов коллектива, чем они это демонстрируют.

Вторая группа вопросов (42%), набравшая от 10 до 40 % положительных ответов, отличается мягкими и в большей степени "обтекаемыми" формулировками, предполагающими, соответственно, более высокую самооценку. Здесь формулировки ответов смещаются в сторону зависимости, общительности и избегания "борьбы". Реальное стремление к подчинению выше, чем оно демонстрируется.

Таким же образом, с более высокими показателями реальности, чем демонстративности выглядит и шкала независимости. То есть, примерно в 40% случаев, мы имеем дело с сознанием членов коллектива, которое в социальной психологии именуется "несчастным", саморазорванным, полным противоречий и внутренних конфликтов, которые далеко не всегда выходят на поверхность.

3-я группа вопросов, получивших от 40,5% до 90% положительных ответов, призвана была раскрыть лучшие качества членов коллектива. Таких вопросов – 14 (23 % от общего массива). В данном блоке ответы концентрировались вокруг позиций, демонстрирующих лояльность по отношению к групповым нормам и стандартам. Наиболее часто встречались положительные ответы, отражающие зависимость и избегание "борьбы". Это не вполне соответствует истинным отношениям членов коллектива, и в ряде случаев зависимость и избегание "борьбы" вызваны больше желанием сохранить коллективные стандарты, чем личными потребностями опрашиваемых.

4-я группа, набравшая свыше 90% положительных ответов, включала в себя 3 вопроса, выражающих крайнюю степень заинтересованности в стабильности и управляемости коллектива. Все три вопроса относились к тенденциям зависимости, общительности и избегания "борьбы". Сравнивая, в качестве крайних, позиции по 1 и 4 группам вопросов, можно сказать, что в целом коллектив учебного заведения озабочен сохранением существующих норм поведения и взаимоотношений с коллегами. Наиболее ценными, с точки зрения преподавателей, являются коллегиальность, взаимное дружелюбие и определенная конформность поведения. Поведенческие и психологические стереотипы группируются, главным образом, вокруг средних значений, что не всегда соответствует истинному положению дел.

Обработка данных в различных системах координат позволила обнаружить некоторый разрыв между тем, что думают о себе опрашиваемые и тем, как они поступают реально: по шкале "зависимость-независимость" такой разрыв налицо. Он выражается в том, что реально обнаруживается большая склонность к крайним формам проявления и зависимости и независимости, в то время как проявляющиеся формы этого типа поведения менее демонстративны, смягчены и находятся в области средних значений .

Еще более разителен контраст между проявленной и внутренней склонностью к "зависимости - независимости" для администрации. Администраторы обладают значительно большей способностью к самоопределению, чем показывают ее.

Это связано с тем, что шкала "зависимость-независимость" характеризует не только отношения внутри коллектива, но и взаимоотношения коллектива и руководства. 37,8% коллектива продемонстрировали полное отсутствие независимости, что реальности не соответствует.

Шкала "общительность-необщительность" отличается значительно большим совпадением самооценки и действительного положения дел. Эта шкала в гораздо меньшей степени характеризует иерархические отношения, и поэтому личность свободнее проявляет свои естественные склонности.

Пользуясь обозначенной выше методикой, мы можем построить шкалу распределений "общительности-необщительности" для административных работников высшей школы и для коллектива.

При рассмотрении этой шкалы обращают на себя внимание два обстоятельства.

1. Администрация вуза в целом контролирует степень своего дружелюбия и общительности, лишь слегка переоценивая их.

2. Мнение преподавательского коллектива и реальная его способность к общительности совпадают, исключая лишь самые низкие значения данного качества.

В то же время просматривается явное завышение степени своей общительности, также как и недооценка развитости противоположного качества. Похоже, что мы имеем дело с ситуацией, когда требования ролевого поведения значительно превышают реальные возможности. преподаватель должен быть профессионально любезен, дружелюбен и общителен, что не соответствует отечественной традиции, согласно которой педагог должен быть максимально искренним в своем поведении. Отсюда - наблюдается несовмещение личностных и профессиональных ориентиров.

Третья тенденция представляет собой оппозицию принятие "борьбы" - избегание "борьбы". Она как бы синтезирует первые две, объединяя отношения в иерархии между руководством и коллективом и межличностные отношения в коллективе. И администрация, и коллектив в целом не настроены на непримиримые конфликты. Члены коллектива

склонны скорее уклоняться от открытого конфликта, чем провоцировать его, но эта способность несколько переоценивается. На наш взгляд, преподаватели и администрация ВУЗа производят впечатление довольно уравновешенной системы, способной обеспечивать нормальную рабочую атмосферу и доброжелательные отношения.

Однако, уравновешенная в целом система не лишена внутренней конфликтности, основная причина которой кроется в некотором несоответствии личных качеств и ролевых функций преподавателей, а также в несоответствии самооценки и истинного (или глубинного) "Я" в личности преподавателя.

Направленность личности у студентов характеризует тип и стиль ориентации индивида в социальной среде по трем векторам: направленность на себя , направленность на общение , направленность на дело .

"Я-направленность" предполагает ориентацию на прямое вознаграждение и удовлетворение независимо от того, чем человек занимается. Эта ориентация часто сочетается с амбициозностью, агрессивностью, неразборчивостью в достижении цели, склонностью к соперничеству и повышенным вниманием к самому себе в разных жизненных ситуациях.

"О-направленность" - стремление при любых условиях, включая конфликтные ситуации, поддерживать и развивать человеческие контакты, желание работать в группе и коллективе. В "О-направленности" заметна тяга к социальному одобрению, к сохранению хороших отношений, эмоциональных позитивных контактов, к поддержанию атмосферы дружбы и сотрудничества.

"Д-направленность" - заинтересованность в решении деловых проблем, в достижении реальных результатов, способность принести в жертву интересам дела личные отношения, собственные амбиции и свое мнение. Личности с доминирующей "Д - направленностью" свойственна некоторая функциональность, расчет и ограничение общения деловым сотрудничеством.

Главное требование к преподавателям, которое предъявляют студенты - создание комфортной психологической

атмосферы, независимо от собственной роли в поддержании этой атмосферы. Так лучшим преподавателем признается тот, кто вызывает интерес к предмету (48,1%), создает на занятии доброжелательную атмосферу (33,2%), развивает индивидуальные способности учащихся (41,3%), а больнее всего переживается, когда преподаватель не скрывает негативного отношения к студенту - безразлично, заслуживает ли он симпатии преподавателя или нет. То есть преподаватель - прежде всего функционер, наделенный исключительными качествами, делающими его удобным и приятным для студента. Можно предположить, что преподаватели также видят в студенте исключительно объект приложения собственных педагогических усилий.

Это действительно очень серьезная проблема. Как достичь максимально полного и взаимного понимания в воспитательно-образовательном процессе?

Для решения этой проблемы, по мнению диссертанта, в настоящее время существуют две стратегии продвижения в данном направлении:

- повышение роли этикетных форм поведения, подчинение взаимоотношений партнеров правилам и нормам этикета. (система этикетных норм в высшей школе начала разрушаться в 60-е гг. и сейчас она практически сведена на "нет", но, судя по всему, требует восстановления хотя бы частично, что предъявляет новые, или точнее, забытые требования и преподавателям, и к студентам);
- создание атмосферы теплоты, эмоциональности, внимания и заботливого отношения друг к другу.

Осуществление и той, и другой стратегии немыслимо без сформированных традиций, а, следовательно, в ближайшее время нереально по крайней мере в каком бы то ни было заметном объеме.

Подводя итоги социолого-психологического исследования авторитарно-репродуктивной модели обучения (на примере филиала ВУЗа), можно сделать следующие выводы.

Отсутствие инновационной деятельности как таковой объясняется: не совмещением личностных и профессиональных

ориентиров членов преподавательского коллектива; низким уровнем самооценки преподавателя; ориентацией на "неделовые" мотивы у студентов; стремлением большинства молодых людей не к творческой деятельности (что-то придумать, создать и т.д.), а к деятельности конкурентной - победить соперников; дефицитом взаимопонимания между преподавателями и студентами; исключением из характеристики личности руководителя таких качеств как требовательность, эмоциональная лабильность, критичность и стремление брать на себя ответственность за совершаемые действия.

Переход вуза в инновационный режим работы возможен при условиях: осознания коллективом необходимости изменений посредством профессиональной саморефлексии; смещения мотивации студентов в сторону творческой деятельности; создания более комфортной психологической атмосферы в треугольнике " администрация – преподаватели-студенты"; коррекции стиля управления коллективом филиала, с акцентом на повышение требовательности к результатам преподавательского труда и увеличение ответственности администрации за принимаемые управленческие решения.

Представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Преподавательский коллектив в рамках авторитарно-репродуктивной модели обучения сталкивается с рядом проблем, среди которых: проблема реализации личности студента; дефицит понимания преподавателем студента; отсутствие в ВУЗе комфортной психологической обстановки; наличие доминантно-дружелюбного типа руководителя (ориентированного на принятие и социальное одобрение и стремящегося "быть хорошим" для всех без учета ситуации).

2. В рамках работы в филиале мы сталкиваемся с теми же проблемами: субъектно-объектные взаимоотношения участников образовательного процесса; физические и психические перегрузки студентов из-за несбалансированности учебной нагрузки; слабая коммуникация преподавателя и студента, и как следствие неудовлетворительной обратной связи - низкий уровень саморефлексии педагога; отсутствие влияния преподавателей на принятие управленческих решений.

3. 65% преподавателей, ощущают потребность в

повышении квалификации. Тенденция информационной и функциональной частичности коллектива свидетельствует о нескоординированности педагогических усилий в рамках эксперимента и о необходимости обмена информацией и опытом работы с другими творческими коллективами, равно как и внутри собственной группы.

ЛИТЕРАТУРА

Климов Е.А. 2000. Психология: Воспитание, обучение; Учебное пособие. М.: МГУ.

Щедровицкий П.Г. 1993. Философия образования. Москва.

Эткинд А.М. 1986. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания. // Вопр. психол. No 4: 31-42.

Юревич А.М. 1992. “Онтологический круг” и структура психологического знания // Психол. журн. No 1: 6-14.

Яркина Т.Ф. 1997. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. Москва.

Якунин В.А. 1998. Педагогическая психология: Учеб. пособие Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова; "Полиус".

Получена / Received: 20.02.2012
Принята / Accepted: 03.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 370-390

Из записок о развитии детской души и разума в речи

З.Е. Стукалова

115409, Москва, ул. Кошкина, д. 12, корп. 3, кв. 599
Koshkina str. 12, building 3, apartment 599, Moscow 115409 Russia
e-mail: chif599@gmail.com

Ключевые слова: детская речь, познание мира, психология ребенка, мышление, феноменология детства.
Key words: children's speech, knowledge of the world, the psychology of the child, thinking, phenomenology of childhood.
Резюме: Автор публикует часть своих педагогических наблюдений за становлением личности современного ребенка. В этих дневниковых записях содержатся иллюстрации важнейших положений психологии детского развития, когда ребенок осваивает язык и учится мыслить: оперировать именами вещей и понятиями, аргументировать свои просьбы; когда открывает для себя, что он является источником своей воли; когда осознает ценность своей индивидуальности, добивается внимания и признания со стороны окружающих его людей; когда учится оценкам своих и чужих поступков.
Abstract: The author publishes part of the pedagogical observing the emergence of the modern child identity. In the diaries there are the most important illustrations of the provisions of the child development psychology such as child’s development of language and operations with the names of things and concepts, discovering that the child himself is the source of will, when he realizes the value of his or her identity, seeking attention and recognition of the people around him, and when the child learns to value own and others' actions.
[Stukalova Z.E. From the notes on the development of the child's soul and mind in speech**]**

В том, что я родилась, чтобы стать бабушкой, у меня нет никаких сомнений. Полноценную жизнь в зрелом возрасте я вижу только среди своих дорогих внуков. Я испытываю ощущение своей нужности, радость общения и наблюдения за развитием моих любимых деток. Все свое свободное время я посвящаю им. Ведь, когда родители молодые, а дети маленькие, существует такое противоречие: с одной стороны у работающих

родителей очень мало свободного времени на творческое общение с детьми, а с другой стороны общение сводится, главным образом, к прямолинейным нравоучениям, претензиям и другим контрольным функциям.

Родительская занятость, а, может быть, и отсутствие писательского таланта в том периоде моей жизни, не позволили мне зафиксировать много интересного в моих детях. А сейчас у меня трое внуков – Зина, Ваня и Егор. Вот о них я готова написать много интересного, «сладкой благодатной водички», как говорит моя дочь Ольга. Начну с Егора.

Младший внук Егор родился 9 июня 2008 года. Наше тесное общение с ним началось на даче летом 2010 года. Говорить он еще не умел. Но его поведение выражало все его мысли, внутренние рассуждения. Это – маленький мудрец. Когда ему что-то говорили или объясняли, Егор сдвигал свои бровочки и думал, думал. Мне казалось, что все невысказанные им слова накапливаются в каком-то сундучке. На наши вопросы он пока отвечал лишь действиями и мимикой. Но когда этот «сундучок» открылся, ему не надо было подбирать слова, все давно уже созрело и свободно лилось наружу. Я ходила за ним с ручкой и блокнотом.

Все мои драгоценные наблюдения и Егоркины изречения я разделила на 5 групп:

1. Первые слова, предложения. Логичная и мудрая речь.
2. Детские вопросы, познание мира.
3. Своя мудрая жизненная позиция.
4. Выражение любви и нежности к близким и к себе.
5. Неуемная фантазия в ногу со временем.

Первые слова, предложения. Логичная и мудрая речь

Егору 1,5 года.

Стоит около дивана и слушает, как мягкая игрушка - музыкальная хрюшка поет частушки. Начинает правой ножкой притопывать. Поставил ножку на большой пальчик и стал игриво крутить мыском и попкой. На лице довольная, обаятельная улыбка.

Егорке 2 года.

Егор ест блинчики вилкой, потом взял чайную ложку. Получилось, что обе руки заняты. Мама Юля ему говорит: «А ты положи вилку на поднос». Он приложил вилку под свой нос. Смешно!

***

Я беспокоюсь, что после падения с турника у Егора не в порядке левая ножка – прихрамывает. Его тетя Оля (моя старшая дочь) говорит: «Может, он ушиб коленочку?» Егор играет и вдруг громко: «О-не!» и показывает пальчиком на пяточку. Все понимает!

***

Качаемся на диванчике. Что-то заскрипело. Я говорю: «Егор, что-то сломалось, сейчас упадем». Он встал, посмотрел за спинку вниз и сказал уверенно: «Не-е! Ба-ду-ба!». Настоящий мужчина!

***

Новое слово говорит с удовольствием: «Варкрафт». Это у его брата Вани компьютерная игра такая. Прыгает и приговаривает: «Хоп-хоп». В туалет: «Пис-пис». За столом болтал по-своему и получилось разок: «Я пью».

***

Берет мишку и говорит так жалостливо: «Папа – не, мама – не, один я». И показывает, как мишка плачет. Целует его в нос и дает мне, чтобы я тоже мишку поцеловала. Такая нежная прелесть!

***

Дедушка показывает ему игрушечную хрюшку и говорит: «Это Егорка». Егор нахмурил брови удивленно, тычет пальчиком в грудь и говорит: «Я здесь, здесь».

В январе 2011 года Егор начал бойко разговаривать. Ему 2.5 года

С удовольствием поел сметану с сахаром, положил добавку, съел. Положила кашу, он ест и просит еще сметаны. Я говорю: «Но ты уже много съел». Егор смотрит на меня умоляюще: «Баб, по чуть-чуть, не пять. По чуть-чуть, не пять – одну».

***

Я делаю на полу гимнастику с резиновым жгутом. Приглашаю Егора. Он говорит: «НЕ-е». Залез на табуретку и сказал: «Не буду мешать. Посижу».

***

Везет на машине карандаши. Я спрашиваю:

- В школу?
- Нет. На кухню.
- А карандашики кушать хотят?
- Нет, они только *рисовают*.

***

Играет с мягкими игрушками. Держит зайку и говорит: «Попку надо погладить и свечку поставить». Мудрец!

***

Играет в кубики и приговаривает: «Строю крылечко, покатилось Олино колечко». «Иван – диван». Маленький поэт.

***

Умненький дурачок

Лепим из пластилина. Егор:

- Я делаю дурачка.
- Нам дурачки не нужны. Мы любим умненьких.
- Это умненький дурачок.

Егору 3 года. Речь уже осознанная, грамотная, с юмором

Егор спорит с со старшей сестрой Зиной: «Моя кухня». Зина: «Это общая кухня». Егор уверенно: «Это моя общая кухня».

***

Егор обедает. Зина делает ему замечание: «У тебя рука грязная». Егор отвечает спокойно: «Бог с ней».

***

Рассказывает увлеченно про маленькую машинку: «…там люди, они все понимают. Они едут по своим делам».

***

«Бабушка, червячок ползет. Он меня не укусил. Он пополз по своим делам к деткам». Моя прелесть!

***

«Кофту сниму, я в ней обедал, она *обедная*».

***

Лежим на диванчике, читаем. Я говорю:

- Егор, подвинься, а то я упаду, сломаю ножку и буду калекой.

- А я упал с лестницы, сломал ножку. Я не был калекой. Я был костяной ножкой.

(Весной в Москве он упал, перелом, ножка в гипсе. Мы звали его «костяная ножка»).

***

Ездим купаться на озеро в Белопесоцк. Егор зовет его «белый песоцк», а пруд в лесу недалеко от нашей дачи – «*зеленый песоцк*».

***

«Какой вкусный компот. Божественный!»

***

Егор рассказывает четырехлетней Геле: «Сегодня пятница, а завтра *шестница*».

***

Егор мне рассказывает: «Я поеду с мамой и папой на работу». Я говорю: «А тебя не пустят, ведь у тебя нет пропуска». Егор так уверенно: «Есть, ну… как будто».

***

Ты читаешь Набокова?

Жара. Сидим втроем – Зина, Ваня и Егорка – на диванчике. Зина смотрит на компьютере фильм «Унесенные ветром» и постоянно вслух комментирует. Вдруг Егор спрашивает: «Зин, ты читаешь Набокова?» Я была шокирована этим вопросом.

Позже выяснилось, что 2 дня назад Зина спросила у Юли, читающей компьютер: «Ты читаешь Набокова?» И Егор услышал и запомнил!

***

«Я Хренри Джонс (Генри Джонс – герой из игры на PSP) – папа Джедая».

***

Зина режет лук, у нее слезы. Егор советует: «Зин, а ты спрячься за стул».

***

«У меня два кресла – *перёднее* и заднее».

***

Играет с мягкими игрушками в табуретку – машину: «Друзья мои, держитесь, как *хочете*».

***

Сидит на крылечке с сестричкой Зиной и мечтательно произносит: «Дождь. Какой прекрасный, чудесный вечер!».

Романтик!

***

Играем в карты. Егор с Ваней. Я говорю:

- Вам хорошо, вас двое.

- А вас *трия*.

***

Собирается ехать на станцию встречать папу с электрички и берет с собой сменку: «Чтобы в Михневе узнали, что у меня есть шлепанцы».

***

Идет по улице в очках солнечных. Спрашиваю: «Это кто?»

Отвечает: «Это персонаж такой без шлема, но в очках!».

***

Сидит на кухне у нас и заявляет: «Здесь круглые стулья - они на месяц и на луну похожи».

***

Чего-то мне говорит, а я не пойму:

- Я бестолковая.

- Нет, ты толковая.

***

«Я сегодня упал на льдинах, но не смеялся и не плакал».

***

Утром капризничает, кричит. Папа ему говорит: «Егор, ты пилорама». Егор возмущенно: «Я не *пиРОЛАма*, Я мальчик».

***

Построил дом из домино: «Это этажный дом, сказал бы я».

***

Зина: «Некоторые любят есть гранатовые косточки».

Егор: «Я некоторый».

***

У мамы Юли болит живот. Папа Леша говорит: «Это, наверно, желчь». Егор тут же вставил: «У меня тоже желчь в позвоночнике. Только она не звонит».

***

Егор сидит и бормочет: «Врач немного *психОлодный*». Я спрашиваю: «А чем он занимается?» Егор отвечает: «Говорит про болезни».

***

«Бывает питье градусное, Кока-кола называется. Очень вкусное».

***

«Я знаю английские слова и математиковые слова – минус, плюс».

Детские вопросы, познание мира.

Егору 3 года.

У нас гостит маленькая (1 годик) девочка Вика из Минска. Мама кормит ее грудью. Егор спрашивает меня: «Бабушка, у тебя большая грудь. Кто тебя пьет?». Я отвечаю: «Когда твой папа был маленький, он пил». Егор так грустно-мечтательно: «Я тоже был маленьким».

***

Егор качается на качелях и так мечтательно: «Тучи плывут». Я говорю: «Тучки небесные, вечные странники». Егор тут же: «Что означает странники?»

Много вопросов: почему птицы летают; что такое природа?

***

Беседа. Я лежу с закрытыми глазами. Егор спрашивает:

- Бабушка, почему ты спишь?
- Я не сплю, у меня болит голова, больно глядеть.
- А почему?
- Так устроена моя голова. Я старенькая.
- А у меня устроена по-другому. У меня молодая голова.

***

Самое удивительное и бесценное – с ним разговаривать можно и нужно серьезно, взрослыми выражениями. Он отлично все воспринимает.

Детская мудрость. Своя жизненная позиция
Егору 2 года

Мячик закатился под диван. Егор берет кочергу у печки и пытается достать. Я прошу убрать кочергу. Так он дает мне автомат, чтобы я им достала шарик.

***

На улице жарко, а он не хочет раздеваться. Я как-то его заманила все-таки в бассейн, а одежду сложила на лавочке. Через 10 минут он приходит ко мне на кухню: в одной руке брючки и майка прижаты к животу, а в другой босоножки ровненько держит.

Сел на стул и оделся. Майку одевает по-мужски: руки продевает в рукава, затем голову.

***

На любые первые звуки музыки реагирует сразу: попкой трясет, руками – пальчиками машет в такт, при этом обворожительная улыбка. Даже на пляже!

***

Часы на террасе остановились. Дедушка Вадим крутил-крутил. Ничего не получается. Я их сняла, положила на пианино, чтобы отвезти в Москву в ремонт. Егор взял их, играл-играл, и они пошли. Он очень этим гордился.

***

Вымыл посуду, смел со стула крошки, молча побежал в туалет, принес швабру и вытер пол. Очень аккуратный.

***

У Егора из рук упал мелок. Мы его искали, не нашли. Егор успокоил меня: «Я пошутил».

***

Играет: «Я енотик-врач». Пишет на листочке и говорит: «Одну-две таблетки».

***

Играет сам в футбол. Ударил мимо мяча и упал на спинку. Лежит, приговаривает: «Я валяюсь, я устал, я умираю».

***

Круто было!

Тетя Оля спрашивает Егора:

- Говорят, ты шоколадку слопал, щечки «зарумянились».

Егор (радостно): Круто было!

***

Играет с медвежонком, стелит ему постельку и приговаривает: «Я советую тебе покушать, медвежонок».

***

Семья Егорки переехала в новую квартиру в соседнем доме. Вечером все пошли в новую квартиру ночевать. Юля дорогой все внушала, что они идут в новый домик жить, а в старой квартире будет жить девочка.

Егор вошел, посмотрел и сказал: «Красивый домик, мне нравится». И весело с Ваней развлекались.

А утром проснулся и сказал: «Пойдем домой, а девочка пусть здесь живет».

***

Я говорю: «Егор, у меня сломалась кнопочка на телефоне. Кто починит?».

Он спокойно так и уверенно отвечает: «Я починю, я мастер».

***

Уверенная победа.

Мальчик на детской площадке считает: один, два, три, четыре. Я говорю: «Егор, и ты посчитай». Он: «Шесть, десять. Всё. Я победил».

***

Юля рассказывает, как они в детстве в лагере ходили на озеро купаться. Егор слушает и спрашивает: «А компания была хорошая?»

***

Юля: «Егор, пойдем умываться». Егор: «Не…Я маленькая грустная белочка». Потом: «Я маленькая грустная хрюшка».

***

Юля принесла Егора. Он хныкал. Я его быстро посадила кушать, отвлекла, спрашиваю:

- Чего ты плакал? Не хотел к бабушке?

- Да.

- Что тебе плохо здесь? – молчит.

- Скажи честно, тебе у бабушки плохо?

- Если честно, хорошо.

***

Стоит в коридоре коляска (он еще в гипсе). Я говорю:

- Егор, Оля спрашивает, чья коляска.

- Скажи, Егор приходил.

***

Смотрим телевизор, программу «Карусель». Я говорю:

- Идем, мне надоело.

- А мне не надоело. Иди, я не буду скучать.

***

Егор зевает. Дедушка Вадя говорит:

- Открывай рот пошире, ворона залетит.

- Не поместится.

***

Играет на кровати в колготках. Я говорю: «Снимай колготки. Ноги должны кислородом дышать». Через некоторое время он смотрит в окно и говорит: «Кислород кончился, можно колготки одевать».

***

Берет деревянную солонку и говорит: «Это моющее средство».

***

Я спрашиваю:

- Егор, швабра может без бабушки мыть пол?

- Нет, там много микробов.

***

Юля его постригла. Он сидит и ворчит: «Всю жизнь мне испортила. Мою маленькую жизнь».

***

Играет с Ваней (дружок по даче, 6 лет). Тот Егора заводит, дразнится, не отдает ему игрушку. Егор не жалуется, настаивает, называет его «дурачина-простофиля». Не помогает. Тогда Егор так ласково говорит: «Отдай, я добрый мальчик».

***

Юля утром рано отвезла Лешу в Москву. Егор всю ночь следил за ней, рано проснулся и рыдал, разбудил Ваню. Потом успокоился. Днем я его спрашиваю: «Ну чего ты рыдаешь? Ведь ты с Ваней и с бабушкой». Он говорит: «Я на улице плакал». Я упрекаю его: «Нет, на кровати, Ваню разбудил». Егор: «Бабушка, это как песня» (оправдывается).

***

Приходит на кухню:

- Бабушка, сколько часов?

- 19.00 А сколько тебе нужно?

- Восемь часов.

***

Тучи, гром, ветер. Все бегут в дом. Егор идет в дом, в руках коробка с сахаром и поясняет: «Я сахар взял на всякий случай».

***

Я переодеваюсь. Егор так нежно, непосредственно: «Какие у тебя большие грудки. А у мамы маленькие».

***

Егор пришел в резиновых сапогах. Я удивилась:

- Дождик? Откуда же он взялся?

Логично замечает: Из тучи!

***

Даю ему хрюшку-копилку:

- Как же достать денежки?

- Разбить и достать.

***

Я говорю: «Мишка плачет. Пожалей его».

- Жалеть не надо, надо успокаивать. А жалеть, когда он стукнется.

***

Юля (мама Егора) работает с ипотечными документами. Егор идет с поджатыми губами к папе: «Мама плохая. Она у меня все документы на ипотеку отобрала. Папа, купи мне другие документы».

***

Тетя Оля пришла с гостьей. Егор еще не совсем оделся – в колготках.

- Мам, одень мне брюки. Я же мужчина.

***

С родителями в обувном магазине. Лежат маленькие ложечки для обуви. Егор одну засунул в карман и другую пытается. Папа говорит:

- Нельзя.

- Я всю жизнь о них мечтал.

***

Смотрит по телеку детскую зарядку. «Какое у тебя настроение?» Егор: «Очень плохое». Я говорю: «Чем же помочь?» Егор: «Ничем. Только таблетками».

***

Егор зовет маму. Она не сразу же и объясняет: «Сейчас я папу поглажу» и гладит его по голове. Егор: «Но это же папа, а не собака»,

***

Идет с мамой по дорожке, мимо прогуливаются молоденькие мамочки с колясками. Егор замечает: «Все-таки молодые мамаши плохо смотрят за детьми…».

***

Идет с мамой мимо рынка. Продают арбузы, играет музыка. Егор: «О! Дискотека!» и покрутил бедрами.

***

Шоколадный или простой?

Егор:

- Я люблю шоколад.

Я: «Кто любит шоколад, называется «шоколадный мальчик».

- Не-е. Я простой мальчик.

***

Играет с тигренком в парикмахерскую и разговаривает: «Сейчас я тебя причешу. Вот это новая технология». Я говорю про тигренка: «Красавец». Егор: «Пока еще не красавец. Он лохматый».

***

Одел шапочку себе на один глаз: «Я один глаз закрою, как пират».

***

Правда жизни.

«Желудок требует компота».

***

С удовольствием читаем В.Маяковского «Что такое хорошо, что такое плохо». Егору очень нравится. Я комментирую ему: «Если ты порвал подряд книжицу и мячик»... – кто не читает книжек, того зовут дурачок или глупый». Егор настойчиво: «Бабушка, я не дурачок!».

Выражение любви и нежности к себе и близким.
Егору 3,5 года.

Пришел к нам в гости в плохом настроении. Не хочет раздеваться. Приговаривает: «У меня очень плохое здоровье... очень плохое здоровье…». Оля (примирительно): «Знаешь, от плохого здоровья очень помогает шоколад», Егор (вздохнув): «Ну ладно… Давай уж...».

***

Идут с Юлей по улице. Ветер. Юля в капюшоне, плохо слышит. Егор: «Мама! Мама! Ну я же твой сын!». Юля: «И что?». Егор: «Так дай мне руку!».

***

У меня болит колено. Егор подойдет, полижет свой пальчик, а потом пальчиком помажет мое колено. Так трогательно!

***

Подходит ко мне и так нежно спрашивает: «Бабушка! Ты не болеешь? И ножка у тебя не болит?». Моя радость!

***

Диалог любви.

Оля: Егор, ты такой хорошенький!

Егор (ласково): Ты тоже хорошая!

Оля: Ты такой добрый!

Егор: Это ты добрая. Олечка!

***

Дедушка Вадим сел на табуретку и глубоко, устало вздохнул.

Егор подошел к нему и заглянул в глаза: «Посиди! Отдохни!».

***

Разговор с сестрой Зиной.

Зина: Егор! Я так тебя люблю!

Егор (деловито): Я не против быть любимым!

***

На вопрос: «Что такое любовь?», отвечает: «Это когда дружишь!».

З.Е. Стукалова / Z.E. Stukalova

Неуемная фантазия в ногу со временем.
Егору 3.5 года.

Играет с тетей Олей в машину. Хитренько так на нее поглядывает и спрашивает: «Оля! Мы едем мимо магазина! Там продается все женское! Колготки, трусы! Мерить будешь?».

***

Рассказывает сказку: «Жили-были 2 котенка… Одного звали Казимир. Другого Фердинанд…».

***

Смотрит журнал про собак. Восхищается: «У меня будет 4 собаки!». Оля: «А порода какая?». Егор: «Коричневые, зеленые, бронзовые»…

***

Я: «Завтра чем будешь заниматься?». Егор: «Английским, русским, математикой…Прентанглийским…»..

***

Играет в бутылочки-магнитики. Приговаривает: «Сколько у нас добра в кафе!!! Пять добра!»

***

На кухне видит открытку: «Какая-то фотография…». Рассмотрев: «А! Это мы были в Париже!» (в Париже еще не был при этом!).

***

Прицепил на себя маленькую черную шляпку с вуалью, надел очки: «О! Я как злодей! Аксысар!».

***

Сидит в ванне. Просит Ваню почитать электронную книжку. Мама Юля предлагает почитать другую книжку.

Егор: «Нельзя же читать вечернюю книжку без ребенка. А ребенок немытый!»

***

Энергий.

Егор: «Я энергический! Мне тепло. Я зарабатываю энергию! Слышишь звуки? Это от «моего энергия»! У меня светятся глаза от «энергия»!

***

Кто спасет мир?

Разговаривает с дядей Шурой: «Мы сейчас пойдем спасать мир! Только куртки наденем – ладно?».

Вообще, идея спасения мира для него сейчас очень важна. Придумывает разные способы для этого…Может, и вправду спасет?

В завершение этого фрагмента моего дневника хочу привести рассказ мамы Егора Юли о том, как Егорушка воспринял внезапный уход из жизни своего любимого дедушки Вади. Мне кажется, он не нуждается в комментариях.

«Еще месяц назад мы с Егором видели мертвого голубя. Порассуждали с ним, что голубь старенький и умер, он улетел на облачко. Егор еще тогда сказал, что и Вадя тоже на облачке. Периодически он меня спрашивает: «А ты не стареешь?" или говорит, что стареют и умирают только голуби. И вот вчера мы сидели на кухне, и Егор опять завел разговор про это. Он спросил, а когда же Вадя вернется? «Нет, - говорит. - Он обязательно должен вернуться!». Я ему объяснила, что Вадя сейчас на облачке и вернуться оттуда не может. Егор настойчиво: «Нет, он может как-нибудь к нам вернуться, я знаю». Я: «Ну, может у кого-то родится малыш, и это будет Вадя». Егор подумал, долго подбирал слова и наконец выдал: «Зины. Нет, она уже старенькая и ножка болит. Пусть Вадя родится у тебя».

Послесловие

Сергей Данилов

(кандидат философских наук, доцент)

Феноменологическая психология детства

Детство остается в нас навсегда. «Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, столь значительны, что некоторые психологи, размышляя о том, где же середина пути психического развития человека от момента рождения до зрелого возраста, относят ее к трем годам», – утверждает ведущий отечественный психолог, действительный член Российской академии образования, доктор

психологических наук, профессор, главный редактор журнала «Развитие личности» Валерия Сергеевна Мухина.

По этой причине, вглядываясь в свое детство, человек лучше понимает себя-взрослого и даже может предугадать, каким будет его будущее.

Вот почему дневник, который ведет бабушка маленького мальчика Егора, будет лучшим подарком для внука на его совершеннолетие.

Скептически настроенный читатель скажет, однако, что подобный труд достоин лишь семейного архива и не должен претендовать на внимание широкой публики. Позволю с этим не согласиться. Кто не знает знаменитой книги «От двух до пяти» «любящего прадеда» Корнея Чуковского, посвященной своей правнучке Машеньке? А «Повесть о моем друге Игоре» Николая Носова и «Таинство детства» Валерии Мухиной? – В этих выдающихся трудах по феноменологии детства обрели высочайшую научную ценность исследования закономерностей становления детского мышления, детской психики и развития человеческой личности.

Автор дневника Зинаида Егоровна Стукалова – экономист по профессии, всю жизнь проработавшая на крупном производстве, – принадлежит к удивительному поколению детей войны с присущей им необыкновенной тягой к образованию и культуре, трудолюбием и умением ценить каждую дарованную жизнью малость, волей к счастливой семейной жизни и культом детей. Лишенные мирного детства, они все тепло своих сердец отдают детям и внукам, мечтая об их счастье и благополучии порой больше, чем о своем собственном. Опубликованный дневник хорошо передает атмосферу большого дома, дружной, настоящей русской и вместе с тем подлинно интеллигентной московской семьи, атмосферу любви, доброты и взаимного уважения. И, безусловно, в этом замечательном доме главной хранительницей

традиций семейного воспитания выступает бабушка Зинаида Егоровна. Мне представляется, что роль бабушки как субъекта семейной и народной педагогики еще ожидает всестороннего научного исследования. Прочитанный же дневник и образ ее автора наводит на следующие размышления.

Жизнь взрослого зачастую механична и схематична. Ребенок же чуток ко всякой малости и детали, поэтому его жизнь очень сосредоточена и подробна, насыщена и полна милых мелочей, многокрасочна и многозвучна. Ребенок *живет*, а взрослый зачастую *спешит* жить, нередко заставляя спешить и своего ребенка: слишком часто ребенок становится заложником амбициозных планов своих родителей, их нереализованных надежд или завышенных ожиданий. Исходя из своих априорных и произвольных представлений о том, каким должен быть их сын или дочь, они со всей неуемной страстью и одержимостью берутся «конструировать» будущую личность. (И как часто, вырастая, такая «сконструированная» личность отправляется в «крестовый поход» против дракона навязанного ей долженствования!).

Иное дело – бабушка. Она не «инженер-конструктор», а «садовник»: внимательно следит за нежным зеленым росточком, не спеша и трепетно ухаживая за ним, заботливо согревая своим теплом, бережно поддерживая и тактично направляя неокрепший стебелек. Бабушкина любовь к внукам – искренняя и бескорыстная, не требующая от ребенка в угоду собственному тщеславию «высоких достижений».

Вот и Зинаиде Егоровне дорого все, ничто не ускользнет от ее внимания. Она радуется и поощряет любые проявления нравственных чувств и способностей ребенка, делая в дневнике записи: Егорка «любит говорить «извини», «очень аккуратный», не любит, когда говорят «плохие слова», он – «маленький мудрец», «романтик», «маленький поэт», «большой умничка», у мальчика «обаятельная улыбка»...

Бабушкин дневник наблюдений за внуком мы без преувеличения можем назвать феноменологией развития личности, так как он ярко иллюстрирует становление самосознания маленького человека в раннем детском возрасте.

К примеру, если дедушка называет игрушечную хрюшку Егоркой, мальчик протестует - хмурит брови, тычет пальчиком в грудь и говорит: «*Я здесь, здесь*». А когда папа в ответ на громкие капризы сынишки иронично заключает: «Егор, ты пилорама», Егор возмущенно говорит: «Я не пи*рола*ма, – *Я мальчик!*».

Поведение мальчика совершенно логично: имя – важнейшее звено в структуре самосознания маленького человека, знак его *телесной* и *духовной* индивидуальности. Усвоение имени происходит с одновременным воспитанием чувства идентичности: «Егор – это я», «я – отличен от других», «Егор – это мальчик». И как это важно для взрослых не пропустить эти ключевые моменты становления детского самосознания, знать, когда и как необходимо развивать и закреплять базовые идентичности. Ведь, к сожалению, нередко бывает, когда взрослые думают, что о чем-то говорить «еще рано», а потом оказывается «уже поздно».

Дневник свидетельствует о том, что половая принадлежность как базовая идентичность на рациональном уровне была осознана маленьким Егором довольно рано: при посторонних не хочет ходить в колготках («Мам, одень мне брюки: я же мужчина!..»); в детском саду отказывается танцевать с мальчиками; на даче открывает бабушке калитку и пропускает ее вперед. Трехлетний мальчик не скрывает своего интереса к женской внешности («Бабушка, какие у тебя большие грудки... А у мамы маленькие»), с удовольствием заигрывает с тетей Олей («везет» ее на «машине» и хитренько спрашивает: «Мы едем мимо магазина! Там продается все женское: мерить будешь?»). Егор уже в своем раннем возрасте

начинает готовиться быть мужчиной, т.е. мастером, способным, например, починить сотовый телефон

В дневниковых записях без труда можно найти иллюстрации всех ключевых положений психологии детского развития, когда ребенок осваивает язык и учится мыслить: оперировать именами вещей и понятиями, аргументировать свои просьбы и т.п.; когда открывает для себя, что он является источником своей воли; когда осознает ценность своей индивидуальности, добивается внимания и признания со стороны окружающих его в семье людей; когда учится рефлексии, оценкам своих и чужих поступков и т.п.

Заключение Корнея Чуковского о том, что ребенок - величайший умственный труженик нашей планеты, в полной мере справедливо и в отношении Егора. Осваивая родной язык, Егорка не просто слепо копирует речь взрослых, а с удовольствием анализирует слова (различая, к примеру смысл слов «жалеть» и «успокаивать»), предается игре в словотворчество: «сегодня пятница, а завтра шестница», «птенчиха и птинчиненок», кофта для обеда - «обедная кофта», если озеро в Белопесоцке, то пруд в лесу – «зеленый песоцк» и т.д. Нельзя не восхищаться замечательной силой его сообразительности, внимания и памяти, проявляющейся в этой трудной повседневной работе.

Егорка – дитя своего времени, в его суждениях мы обнаружим немало технических терминов: «такая технология», «компьютер», «компьютерные игры», «зарядник» и «дискотека», а первое по частоте употребления слово – «энергия». Трехлетний Егорка утверждает, что знает английские и «математиковые» слова, периодически объявляет, что «улетает на Марс», двоюродную сестру спрашивает, читает ли она Набокова (!), и знает, что в банке можно заработать хорошие деньги...

В одном бы я не согласился с автором. Зинаида Егоровна называет своего внука «маленьким» мудрецом, а правильней было бы – трехлетним, так, как это сделал писатель XVI века Уинкип де Уэрд (Wynkyn de Worde), автор книги «Трехлетний мудрец». Ведь в ста тысячах «почему» трехлетних детей – все основные вопросы философии о мире и человеке, любви и даже смерти. А ответы, которые «маленькие» мудрецы дают сами на свои же собственные вопросы, порой, ничуть не менее содержательны, чем длинные рассуждения «больших» философов.

К примеру, почему движется поезд, ребенок пока не знает, а потому изобретательно отвечает: он «свойство такое имеет». Но не то же ли глубокомысленно утверждают философы о развитии мира в целом, объясняя его «движением как всеобщим свойством материи» и ее «способностью к самоорганизации»?

В то время как философы пытаются дать рациональное определение любви, ровесники Егора объясняют ее суть просто и предельно ясно: «Любовь – это когда твоя собачка лижет тебе лицо, даже после того, как ты оставила её одну на весь день», «Когда кто-то тебя любит, то он произносит твоё имя по-особому»… И кто скажет после этого, что ребенку чего-то «не дано понять»?

Есть, правда один вопрос, который волнует трехлетнего Егора последнее время больше всего: уже целый год он ждет дедушку Вадима и все спрашивает, почему он не может вернуться (мама сказала, что он «на облачке»).

Но за Егора можно не беспокоиться: в большом и светлом доме его родные на любые его самые трудные вопросы всегда найдут мудрый и добрый ответ. Вместе с самим Егором.

Получена / Received: 05.03.2012
Принята / Accepted: 10.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 391-406

Некоторые аспекты интерпретации романных образов Л.Н.Толстого (образ Наташи Ростовой в романе *Война и мир*)

В. Бугович

Университет им. Л. Этвеша
Eötvös Loránd University
Венгрия, Будапешт
Hungary, Budapest; e-mail: bugovits@freemail.hu

Ключевые слова: изображение природы в романе *Война и мир*, обрисовка характеров главных героев, раскрытие их внутреннего мира, пейзаж и Landschaft, присутствие литературных праобразов и литературного канона русской классической и мировой литературы, образ Наташи Ростовой, ассоциации с творчеством Пушкина,канонизация посредством Белинского, Достоевского и Толстого.

Key words: poethical aspects of Tolstoy's novel War and Peace, recent approaches, „landscape" and „description", Natasha's character, Tolstoy's depiction of woman, contemporary Russian literary canon, Puskhin's allusions, previous feminine characters, canons made by Belinsky and Dostojevsky.

Резюме: В этой статье делается попытка дать ответы на вопросы: какая роль в романе *Война и мир* отводится изображению природы, как автор использует пейзаж в качестве средства обрисовки характеров главных героев, и как образ природы связан с раскрытием их внутреннего мира. Для более полного освещения этой проблемы настоящая статья посвящена и принципу различия между понятием *пейзаж* и *Landschaft*. В нашей статье мы представим лишь самые динамичные описания природы в романе, где явно ощутимо присутствие литературных праобразов и литературного канона русской классической и мировой литературы, особенно это относится к образу Наташи Ростовой. Мы находим и ассоциации с творчеством Пушкина. После того, что посредством Белинского произошла канонизация Татьяны, канонизация её продолжается и в творчестве Достоевского и Толстого.

Abstract: This study attempts to highlight the poethical aspects of Tolstoy's novel *War and Peace*. The author works out her own concept in the text analysis applying modern, recent approaches, but along with this she can keep her independence all through. With the notion of the „landscape" and „description" playing central role in the investigation, the author focuses our attention on nuances so far little accepted and used in the theory of literature.

Associating this with the Natasha's character, she draws attention to the fact how Tolstoy's depiction of woman follows and how differs from the contemporary Russian literary canon and Puskhin's allusions.

The conclusion by Valéria Bugovits' paper is that in the Natasha's figure we can recognize the portrayals of previous feminine characters. Not only the Russian ones.

We might mention Ovid too. The further development of Tatyana's character in Natasha Rostova synthesizes the canonizing of the previous ages, confirms and develops the characteristic features of the canons made by Belinsky and Dostojevsky – and at the same time shows towards to the possible perspective of the Russian literary woman characters, mainly *Anna Karenina's* figure.
[**Bugovits V.** Aspects of Approching to L. Tolstoy's Characters. Natasha Rostova's Personality in the Novel War and Peace**]**

1. В настоящей работе ставится целью попытка раскрыть в связи с новым прочтением романа *Война и мир* заданную тему, а также рассмотреть использованные в романе наррационные техники с позиции теории наррации.
Мы попытаемся дать ответы на следующие вопросы: во-первых, какая роль в романе *Война и мир* отводится изображению природы, определяемому нами как пейзаж или как образ природы; во-вторых, как в представляемых нами примерах автор использует пейзаж в качестве средства обрисовки характеров главных героев, и в-третьих, как образ природы связан с раскрытием их внутреннего мира.
Мы рассмотрим с позиции литературного канона содержащиеся в романной ткани и до сих пор не попавшие в фокус исследований особенности изображения женских образов; а также то, как произведение следует русскому литературному канону в изображении природы и женского начала. Однако наша интерпретация текстов инсперирована не только «внутренними» литературоведческими аспектами, но и «внешними», то есть аспектами исторических связей.

2. При исследовании связи наиболее маркированных образов природы с изображением внутреннего мира героев в романе Льва Толстого *Война и мир*, необходимо делать различие используемых в произведении образов природы по следующим принципам: запечатливаются или картины природы, на фоне которых протекает повседневная людская жизнь, или же менее поддающиеся конкретному определению художественные явления. Агнеш Дуккон в своей работе [Дуккон 2009], опираясь на различные источники критической литературы и поэтические характеристики проанализированных произведений, к последнему принципу различия относит художественные

образы-описания таинственной северной природы и применяет для их названия слово *пейзаж*, в то время как для описаний по первому принципу считает наиболее адекватным термин *ландшафт*. Происходящее из немецкого слово *Landschaft*, так же как и слово французского происхождения *paysage*, прочно вошли в словарный состав русского языка в своей фонетической транскрипции, однако мы полагаем, что в настоящей работе в связи с терминологией необходимо несколько уточнить значение французского слова.Основное словарное значение *paysage:* картина природы. В романе Толстого на самом деле речь идёт не об описании природы, а именно о картинах природы, о пейзаже. Название жанра мы взяли из живописи, чтобы в соответствии с поставленной в настоящей работе целью уловить в словесно-изобразительном искусстве Толстого это делаемое им тонкое различие: картина природы (пейзаж) всё же предполагает ранее запечатленную «взглядом художника» среду, в ней есть или может быть некая стилизация, в то время как «описание природы» носит нарративный характер, то есть это скорее «повествование» о природе, а не её «обрисовка словами».

В русском и других индоевропейских языках, в западной критической литературе ландшафт и пейзаж – это два разных слова, и это различие присутствует в и оригинальных текстах, и в критической русской литературе. И несмотря на то, что в венгерском языке для обозначения этих двух понятий имеется лишь одно слово «tájkép», в нашей работе мы должны строго разграничивать эти два понятия.

В романе *Война и мир* встречаем оба типа картин природы (ландшафт и пейзаж): используемые писателем в качестве одного из средств обрисовки характеров главных героев. Образы природы сопровождают все значительные повороты и изменения душевного состояния и внутреннего мира персонажей.

Обращаясь к повести *Семейное счастье*, явившейся важным звеном в процессе становления художественного изобразительного метода Л.Н. Толстого и преддверием проявившихся в поздних крупных произведениях созидающей образы и характеры художественной мощи писателя и его изображающего внутренний мир героев метода, мы также встречаемя с изображениями природы: «[…] с каждым шагом

сзади нас и спереди снова замыкалась волшебная стена, и я переставала верить в то, что можно ещё идти дальше, переставала верить во всё, что было.» [Толстой 1961:100] – читаем в *Семейном счастье*. Именно в этом произведении, именно в этой сцене, когда Маша и Сергей ночью бродят в саду, мы находим «самые полные неземной роскоши описания природы» [Монтер 1978:525] у Толстого. Этот метод используется и усовершенствуется писателем на протяжении всего его творчества. «Образ волшебного мира» из *Семейного счастья* позже применяется Толстым в романе *Война и мир*, например, при изображении чувств Наташи, когда она едет в запряжённых в тройку лошадей санях и чувствует, что больше никогда не испытает такого счастья. Вербально это ощущение выражается в связи с первым в жизни Наташи балом: «Наташа была так счастлива, как никогда ещё в жизни» [Толстой 1980:214].

В сцене катания в санях на тройке изображается типичное для русских, особо любимое дворянами, зимнее времяпровождение, явившее собой для автора возможность представить близкий сердцу его героев пейзаж и через него изобразить тончайшие черты характера персонажей.

Образ природы во время крещенских праздников, святок целесообразно охарактеризовать словом «ландшафт», следуя ранее выявленному разграничению понятий. В этих описаниях непременно изображаются яркий свет луны, сверкающий скрипяще-хрустящий снег и снежная равнина, тени оголённых деревьев. Только на одной странице писатель трижды использует выражение «свет луны, свет месяца» и характерные для его лексики слова и выражения в описании данной картины природы: «[…] алмазно-блестящая, с сизым отблеском, снежная равнина, вся облитая месячным сиянием и неподвижная […] закованную тишину […] как сахар крепкий и блестящий снег […]». Оживляют изображение и звуковые эффекты, достоверно передавая читателю настроение святочного веселья: «дерзко нарушая закованную тишину, одни за другими стали растягиваться сани […] побрякивая густым колокольцом […] звеня удаляющимся густым колокольцом […] С криком и визгом, махая кнутами […]». В эту картину вливаются и

человеческие голоса: «[…] прозвучал в морозном скованном воздухе голос Наташи.»

Все описания впечатляющи и выразительны: на третьей странице также продолжаются «полные неземной роскоши описания природы», своей лексикой писатель динамично, потрясающе насыщенно передаёт всю полноту ощущения жизни и настроение героев. Главная особенность словесно-изобразительной техники Толстого – сузить изображение от масшбного, удалённого, поместить его в картину природы, и, направив свет рефлектора – передавая при этом звуки природы, а затем и человеческие голоса – на главный женский персонаж, образ Наташи, достоверно раскрыть основной, безмятежный тон его сущности.

И в других сценах романного действия описания природы помогают писателю в развёртывании содержания образов героев.

В нашей статье мы представим лишь самые динамичные описания природы в романе, для их более полного рассмотрения необходимы дальнейшие исследования и анализы, выходящие за рамки возможностей настоящей работы.

В качестве средства характеристики другого главного героя, Андрея Болконского Толстой также часто использует картины природы. В формировании характера, мышления и всей жизни князя роковым поворотом явилось чуть ли не завершившееся трагическим исходом ранение, полученное им в Аустерлицком сражении. Лёжа на поле боя с тяжёлым ранением в голову, Болконский вдруг обнаруживает всё величие, могущество природы и своё собственное ничтожество, и начинает понимать и умом и сердцем, как необходимо научиться ценить жизнь, все её мелкие прелести и ценности. Создаваемый стилистическим приёмом градации и появляющийся дважды образ «высокого неба» как символ бесконечности природы предстаёт перед князем Болконским, наводя его на мысль и о безграничности возможностей человеческого духа. Эта картина природы, трактуемая как пейзаж, – хотя и запечатлевает, несмотря на ситуацию военной битвы, совсем будничную обстановку, – вырастает в явление словесной живописи, открытое в бескрайние просторы человеческой души.

Другие аспекты образа молодого героя также раскрываются перед читателем через описания природы. Венгерский литературовед-исследователь Л. Каранчи пишет об образе князя Андрея следующее: «Зарождение его любви к Наташе и применяемые к изображению этого процесса художественные средства стоит рассматривать более детально, поскольку здесь Толстой столкнулся с особо сложной задачей изображения души: одинокий по своей природе, гордый, не раз обманывавшийся в жизни и разочаровавшийся в супружестве мужчина должен достичь такого состояния души, чтобы стать готовым снова преклониться перед молодостью, жизнью и очарованием, принять счастье и признать, что холодность и отчуждённость не единственно возможная для него форма бытия.» [Каранчи 1990:153]

Перемена в чувствах книзя Болконского, развитие его любви к Наташе становятся более убедительными также благодаря использованию писателем приема описания природы, созданию известной метафоры «дуб».

Обрисовка картины природы и здесь происходит по принципу фокусирования взгляда художника с удалённого расстояния на совсем близкое. Писатель психологически предвещает встречу своего героя с конкретно затрагиваемым явлением, созерцанием полного достоинства старого дуба и тем влиянием, которое дерево оказывает на его мысли. Образ дуба трижды предстаёт перед читателем на протяжении раскрытия судьбоносных перемен в мышлении героя.

Толстой будто хочет замедлить процесс показа пейзажа, якобы намекая таким образом на сложность задачи раскрытия внутреннего мира героя. Он многократно повторяет воспроизводящие образы весны выражения и слова, три раза используя в одном предложении определение «первый» в значении «молодой»: «[…] на первую траву, первые листья березы и первые клубы белых весенних облаков […]» [Толстой 1980:160]

Слово «зелёный» встречается четыре раза в шести строках, предваряющих появление образа старого корявого дуба.

О следах зимы в этой сцене свидетельствуют лишь два кратких замечания: «с оставшимся снегом у моста» и «мелкие ели своей грубой вечной зеленью неприятно напоминали о зиме».

Для изображения и раскрытия нравственных исканий, смятения и борьбы в душе князя Андрея Толстой попеременно использует приёмы авторского сообщения, описания природы и внутреннего монолога. «Общедействительные требования непрерывности и постепенности здесь наделяются своеобразным смыслом» [Каранчи 1990:153]

В душе князя Андрея начинают происходить изменения: «Нет, жизнь не кончена в тридцать один год […]» [Толстой 1980:165] «Это пока ещё только потенциональное изменение символизируется образом преображённого старого дуба, а также открывшемся для Андрея смыслом этого преображения. После этого символического предвещания писатель так выстраивает события, что Андрей снова на балу встречает Наташу […]» [Каранчи 1990:153-154]

Протягивающееся длинной нитью изображение метафоры «дуб» представляет собой переходное явление между двумя разраничиваемыми типами изображения природы – между пейзажем и ландшафтом. В нашей работе мы не задаёмся целью решить вопрос о принадлежности рассматриваемой метафоры к одному из типов; более важно для нас уловить все оттенки визуальной словесно-изобразительной живописи Толстого.

3. В качестве фона пейзажных характеристик в творчестве Толстого иногда применяются уже известные элементы из мировой и русской классической литературы. В романе Война и мир явно ощутимо присутствие литературных праобразов и литературного канона русской классической и мировой литературы, особенно это относится к образу Наташи Ростовой.

Из сцены катания в санях на тройке выделяется отсылающая к русским литературным традициям ситуация, когда Наташа по народному обычаю предаётся гаданию на суженного по зеркалу при горящей свече. Здесь в характере Наташи проявляются типичные черты русской женщины.

Поскольку в романе Толстой оживляет и продолжает традиции классической русской литературы, невозможно обойтись без ассоциаций с творчеством Пушкина. В романе в стихах «Евгений Онегин» Пушкин, с отсылками к произведению своего великого предшественника и учителя Жуковского «Светлане», цитируя в качестве эпиграфа к пятой главе романа строки из этой поэмы (О! не знай сих страшных снов, ты, моя Светлана...), раскрывает читателю, как Татьяне, в процессе гадания по этому народному обряду, видится «чудный сон»:

Татьяна любопытным взором
На воск потопленный глядит:
Он чудно-вылитым узором
Ей что-то чудное гласит;
Из блюда, полного водою,
Выходят кольца чередою;
И вынулось колечко ей
Под песенку старинных дней:

Морозна ночь; всё небо ясно;
Светил небесных дивный хор
Течет так тихо, так согласно.
Татьяна на широкий двор
В открытом платьице выходит,
На месяц зеркало наводит;
Но в темном зеркале одна
Дрожит печальная луна.

[Пушкин: Евгений Онегин, 5 глава]

В трёх воспроизведениях классических литературных текстов обнаруживаются и параллели и различия. Во всех цитатах «дочь народа», прислуга, няня подготавливает необходимые для сновидения-гадания обстановку и предметы: свечи, зеркало; или же сама находится там, давая советы, делясь собственным опытом, поощряя к действию. Во всех трёх произведениях присутствуют используемые при провождении народных обрядов предметы и атрибуты, однако в каждом произведении они другие. В «Светлане», балладе сновидений Жуковского, особая роль отводится определениям –звукам,

свету, цветам (золотистый, зелёный, белый, розовый). «Раз в крещенский вечерок девушки гадали» [Жуковский 1980:17], далее поэт вовлекает все атрибуты обрядного русского гадания: воск, вода, золотое кольцо, зеркало, свеча, сон, тревожная лексика (гроб, похороны, поп, икона, распятие, белое полотно савана, лик святого, белый голубь); Светлана встревожена; «девицы-подружки» Светланы традиционно присутствуют при обряде гадания. Зеркало являет Светлане ожидаемые образы, значит, гадание удалось. И хотя в сновидении «Светлане мнится, что под белым полотном мертвый шевелится...» [Жуковский 1980:22] (ассиции со строками стихотворения венгерского поэта Яноша Вайды «Бодрствующие»: «Может шевельнуться мёртвый»), завершение забавы в крещенскую ночь не должно оказаться зловещим, пробуждение должно принести счастье:

«Вот баллады толк моей:
Лучший друг нам в жизни сей
Вера в провиденье.
Благ зиждителя закон:
Здесь несчастье — лживый сон;
Счастье — пробужденье».

[Жуковский 1980:24]

ПушкинскуюТатьяну также волнуют гадания-сновидения.

«Татьяна верила преданьям
Простонародной старины,
И снам, и карточным гаданьям, […]
Таинственно ей все предметы
Провозглашали что-нибудь,
Предчувствия теснили грудь. […]»

[Пушкин 1964:144] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

Для неё также, как и для Светланы, дворовые девушки-подруги собирают необходимые для гадания предметы и делают свои предсказания.

«В их доме в эти вечера:
Служанки со всего двора

Про барышень своих гадали
И им сулили каждый год
Мужьев военных и поход.»
[Пушкин 1964:144] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

Гадание Татьяны происходит тоже в крещенскую ночь, и все атрибуты этого гадания почти совпадают с атрибутами гадания в «Светлане»: топлённый воск, погружение в воду колец, луна, зеркало и т.д. В сцене, когда «служанки со всего двора про барышень своих гадали», попытка Татьяны узнать своего суженного заканчивается неудачей:
«На месяц зеркало наводит;
Но в темном зеркале одна
Дрожит печальная луна...»
[Пушкин 1964:146] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

Однако, Татьяна непременно хочет заглянуть в свою судьбу:

«Татьяна, по совету няни
Сбираясь ночью ворожить,
Тихонько приказала в бане
На два прибора стол накрыть;»
[Пушкин 1964:146] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

И это ночное гадание-сновидение оказывается удачным:

«[…]А под подушкою пуховой
Девичье зеркало лежит.
Утихло всё. Татьяна спит. […]
И снится чудный сон Татьяне.»
[Пушкин 1964:146] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

Пушкин, также как позже и Толстой, представляет русскую зиму в захватывающе-впечатляющих картинах природы, и соединяет с ними изображение внутреннего мира своей героини. Поэт прямо указывает на русские черты татьяниной души:
«Татьяна (русская душою,
Сама не зная, почему)
С ее холодною красою
Любила русскую зиму,
На солнце иней в день морозный,

И сани, и зарею поздной
Сиянье розовых снегов,
И мглу крещенских вечеров.»
[Пушкин 1964:143] [*Евгений Онегин*, 5 глава]

В праобразах наташиного гадания в крещенскую ночь содержатся почти все моменты, которые наблюдаем в данной сцене у Толстого. Читателям-современникам писателя возможно были знакомы цитируемые народные обряды, а более подготовленным ценителям литературы были известны образы Светланы и Татьяны, сами авторы и их произведения. Мы являемся свидетелями новой смены точки зрения в изображении пистелем характеров. Толстой косвенно, и с читательской точки зрения убедительно, создаёт новую черту в характере Наташи, коренящуюся в народно-литературных тардициях сущность её души и личности.

Тема ночного гадания с пронизанной призрачными элементами её разработкой не была новой в русской литературе, она не раз использовалась художниками в мировой литературе.

Русский литературный канон подпитывался каноном мировой литературы. «Мировая литература проявляется в среде национальных литератур. Именно в них она становится видимой и явной, как ветер в колышащемся лесу. Лесов много, но ветер один» [Бабитч]

Уже в 18 веке в балладе о призраках *Леонора* немецкий поэт Бюргер развивал тему о мертвеце, вернувшемся за своей возлюбленной, чтобы увлечь её за собой в могилу.

Жуковский несколько изменяет версию Бюргера, у русского поэта образ девушки раздваивается. В критической литературе о творчестве Жуковского об этом много говорится, и явно то, что данный вопрос волновал поэта. Героиня баллады Жуковского *Людмила* ещё негативная фигура, позже автор создаст образ Светланы. Баллада о призраках *Светлана* продолжает «позитивные» черты героини оригинального произведения, раздваивая таким образом судьбу героини бюргеровской баллады о призраках 18 века *Леонора*.

(Американский поэт первой половины 19 столетия Эдгар Аллан По тоже написал произведение под заглавием *Леонора*. В процессе чтения этой демонстрирующей теорию «чистой поэзии» баллады о призраках физически ощущается «ветер в колышащемся лесу»).

У Светланы, таким образом, есть антипод. Позже и у пушкинской Татьяны – и таком смысле, как у Жуковского, – антиподом выступает Ольга, младшая сестра Татьяны. «[…] Ольга была очаровательна, как и все "барышни", пока они еще не сделались "барынями", а Ленский видел в ней фею, сильфиду, романтическую мечту, нимало не подозревая будущей барыни» [Белинский 1985:411,*Сочинения Александра Пушкина, Статья восьмая*]. Позже Толстой уподобит или противопоставит своей Наташе множество (не только один антипод) женских образов.

Посредством Белинского произошла канонизация Татьяны. «Татьяна осталась естественно-простою в самой искусственности и уродливости формы, которую сообщила ей окружающая ее действительность.» [Белинский 1985:421, *Сочинения Александра Пушкина, Статья девятая*]. По словам критика, в Татьяне выражена «сущность русской женцины», в ней «мы узнаём русскую женщину», ведь «Татьяна – представительница русской женщины» [Белинский 1985:419, *Сочинения Александра Пушкина, Статья девятая*]. Таким образом, Татьяна у Белинского становится эмблематическим образом. Традиционный женский образ Татьяны явился основой для всех женских образов Толстого. Толстой же – великий последователь великих традиций, при этом эталоном для него был Пушкин.

Канонизация Татьяны продолжается и в творчестве Достоевского, который в своей речи, произнесённой в 1880 году в память о поэте, превозносит пушкинскую героиню:
«Может быть, Пушкин даже лучше бы сделал, если бы назвал свою поэму именем Татьяны, а не Онегина, ибо бесспорно она главная героиня поэмы. Это оложительный тип, а не отрицательный, это тип положительной красоты, это апофеоза русской женщины, и ей предназначил поэт высказать мысль

поэмы в знаменитой сцене последней встречи Татьяны с Онегиным. Можно даже сказать, что такой красоты положительный тип русской женщины почти уже и не повторялся в нашей художественной литературе […]» [Достоевский 1984:140]

Толстой также стал активным звеном в создании-формировании канона, связанного с Пушкиным и его героиней Татьяной. В этом процессе с одной стороны определяющая роль принадлежит критической литературе (Белинский, Достоевский), а с другой стороны – Павлу Анненкову (1814-1887), который в 1850-60-х годах проводил филологическую работу, направленную на канонизацию пушкинского творчества.

Канонизация Татьяны продолжается в творчестве Толстого, в образе Наташи из романа *Война и мир*. С образом Наташи ходожник ставит в сравнение множество разнообразных женских образов (От Элен до Сони), здесь речь идёт не только об антиподах, как это было в предшествующих произведениях.

Толстой, душа которого была пропитана народными верованиями, сказочными преданиями, широко применяет эти элементы, символы для изображения самых тончайших оттенков настоений и внутренних переживаний своих героев, делая их этим самым более достоверными. Например, на крестинах сына князя Андрея, няня, которая выносит ребёнка к ожидающему с замирающим от страха за младенца сердцем отцу, так подытоживает знаменательные эпизоды крестин: «[…] брошенный в купель вощечок с волосками не потонул, а поплыл по купели» [Толстой 1980:46]. Няня сообщает радостную весть, ведь по народному поверью этот эпизод означает удачу, счастье для младенца. Вереница сцен и эпизодов, черпаемых Толстым из сказочных народных верований, классических произведений русской литературы и художественных образов мировой литературы, этим не завершается: более глубокое раскрытие этой темы может составить цель следующего исследования.

4. В заключение настоящей работы можем сказать, что в своих романах Толстой развёртывает ярко-пышные картины природы, и представляет две разграничиваемых формы изображения природы (пейзаж и ландшафт), рассматривая

которые, мы убеждаемся, что словесная живопись не является у Толстого самоцелью, а используется художником, наряду с приёмами смены точек зрений, внутреннего монолога, авторского сообщения, задержек и повторений для более пластичной и разносторонней обрисовки и раскрытия характеров героев и передачи тончайших движений во внутреннем мире создаваемых образов.

Имя Толстого в нашем восприятии обязательно связывается с именем Пушкина. В творчестве Толстого нашли продолжение лучшие традиции и канон русской и мировой литературы, особенно в образе Наташи. Известно, что Толстой очень серьёзно относился к роли героинь в художественных произведениях. Можно проследить все варианты образа Татьяны. Фигура Наташи уже содержит признаки ранее предшествующих женских образов, и не только из русской литературы. Связывющие нити простираются вплоть до образов Овидия (Агнеш Дуккон в своей статье *Ovidius, a "szerelem dalnoka" és Puskin költészete* усматривает «овидиевские моменты» в образе Татьяны и указывает на них). Образ Наташи-девушки, очень милый женский образ, несёт в себе признаки и черты и «светланы» и «татьяны», однако не становится их прототипом, являя толстовскую доктрину смены точки зрения: став женщиной, Наташа теряет многообещающее очарование женского образа. Толстой депоэтизирует барыню-хозяйку и мать Наташу. И всё же, в образе Наташи Ростовой, продолжившем и дополнившем татьянинский характер, художник синтезирует канонизацию предществующих эпох, закрепив и развив характерные признаки канонов Белинского и Достоевского, и представляет перспективу дальнейшего развития женских фигур в русской литературе, предвещая образ Анны Карениной.

ЛИТЕРАТУРА

Белинский В.Г. 1985. Сочинения Александра Пушкина. М.: «Художественная литература»

Бочаров, С.: 1971. «Воина и мир» Л. Н. Толстого. В кн. Три Щедевра. М.:Издательство «Художественная Литература».

Достоевский Ф.М. 1984. Полное собрание сочинений в 30 томах, том 26, Публицистика и письма, Очерк «Пушкин» Ленинград: «Наука»,

Дуккон А. 2009. Человек и ландшафт в ранних произведениях Гоголя. http:/ art-education.ru/project/seminar-2009/seminar.htm

Дуккон А. 2010. Вариации на тему «уход от цивилизации»: антиномии культуры-субкультуры в русской литературе 19 века (Пушкин, Толстой. http:/ art-education.ru/project/seminar-2010/seminar. htm

Жуковский В.А. 1980. Сочинения в 3 томах, том 2. М.: «Художественная литература».

Опульская, Л.Д. 1990.К творческой истории романов Льва Толстого (Проблема жанра). От замысла к воплощению. Академия Наук СССР Институт Мировой Литературы им. А.М. Горького. М.: «Наука»

Пушкин А.С. 1964. Евгений Онегин, роман в стихах. М.: «Детская литература»

Соловьев,С. 1978. О некоторых особенностях стилистического мастерства Толстого. В мире Толстого. Сборник статей. М.: Советский писатель.

Толстой Л.Н. 1980. Собрание сочинений в 22 томах, том 5. М.: «Художественная литература».

Хайнади З. 2008. Март- Апрель. Зрительно- биографическая эмвлема. М.: Вопросы литературы. Журнал критики и литературоведения.

Хайнади З. 2010.Толстой и Хайдеггер. Index_ html- Новая и старая русская классика. Новая русская литература. Виртуальная исследовательская лаборатория. http://newruslit.ru/ /for_classics/Tolstoy

Babits M. 2010. Bevezetés „az európai irodalom történeté”-hez, világirodalom. http://epa.oszk.hu/00000/00022/00572/17856.htm. 2010

Belinszkij, V. 1979. Puskinról, Lermontovról, Gogolról. Budapest. Magyar Helikon.

Bürger, G. A. Lenora. Ford.: Reviczky Gyula: http://central.budapesti.info/mesebirodalom/vegyes_balladak.htm

Ginzburg L. 1982. A lélektani próza. Gondolat, 3. rész: A lélektani regény problémái. 283-470.

Dosztojevszkij F. 1998. Puskin. (Fordította Sisak Gábor). In.: A történelem utópikus értelmezése. Tanulmányok. Budapest: Osiris Kiadó.

Dukkon, Á. 2001. Ovidius, a "szerelem dalnoka" és Puskin költészete. Budapest: Antik tanulmányok XLV. 199-216.

Iskolája az emberi szívnek. A szabadkőműves irodalom antológiája. 2009. Szerk. Márton L. Budapest: Pallas Kiadó.

Monter, B. H. 1978. September 3-9. Tolstoj’s Path Towards Feminism. In. American Contribution to the Eight International Congress of Slavists. Volume 2. Literature. Zagreb and Ljubljabna: Edited by Victor Terras. Slavica Publishers, Inc. Columbus, Ohio.

Karancsy L. 1990. Tolsztoj lélekábrázoló módszere. Akadémiai Kiadó. Bp.

Költő és próféta. A magyar sajtó Tolsztojról. Válogatta és szerkesztette: Osztovics Ágnes. Magvető Könyvkiadó. Bp. 1978. 444-454.

Puskin A. 2010. Anyegin. Verses regény. Ford.: Áprily Lajos. Magyar Elektronikus Könyvtár. Bp.

Tolsztoj L. 1961. Családi boldogság. In: Tolsztoj, Lev: Kozákok, Kreutzer szonáta és más elbeszélések. Bp. – Uzsgorod: Európa Könyvkiadó, Kárpátontúli Területi Kiadó.

Tolsztoj L. 2005. Háború és béke. Ford. Makai Imre. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Török, E.[Эндре Тёрёк] 1978. „Járjatok fényben, amíg van fény." [«Идите дорогой света, пока льётся свет»] Tolsztoj születésének 150.évfordulójára. In. Kortárs 1978. (22). 7. 1100-1117. [по случаю 150-летней годовщины со дня рождения Толстого была опубликована на страницах литературного журнала *Kortárs* (*Современник*).]

Török E. .[Эндре Тёрёк] 1978. Tolsztojról. In. Költő és próféta. [*Поэт и пророк*] A magyar sajtó Tolsztojról. Válogatta és szerkesztette: Osztovics Ágnes. Budapest: Magvető Könyvkiadó. 444-454. [Выпущенным книжным издательством Magvető под редакцией Агнеш Остович.]

Sklovszkij V.B. 1978. Tolsztoj. M.: Progressz. Budapest: Gondolat.

Szegedy-Maszák M. 2010. A kánonok szerepe az összehasonlító kutatásban. http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/lit/nemzeti.htm. 2010

Zsukovszkij, V.A. 1978. Szvetlána. Ford.: Nagy László. In. Klasszikus orosz költők. 1. kötet. 119-128. Budapest: Európa. http://www.evoc.ru/index.php?voc_id=7&letter=%CB&word_id=180072; http://litterms.ru/p/199

Получена / Received: 14.02.2012
Принята / Accepted: 20.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 407-412

The Human Being and the System: The Fate of an Individual in Russian Literature of XX century

E.N. Polyudova[1], O.V. Stukalova[2]

[1.] Santa Clara County Library (USA: California)
14600 Winchester Blvd., Los Gatos CA 95032-1817
e-mail: epolyudova@gmail.com

[2.] Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia; e-mail: chif599@mail.ru

Key words: totalitarian regime, Russian literature, fate of individual, moral sense.
Ключевые слова: тоталитарный режим, русская литература, судьба личности, нравственное чувство.
Abstract: This article analyzes one of the most burning questions of Russian literature of the twentieth century - "de-humanization" in a totalitarian regime that destroys the dignity and honor. This question has deep roots in Russian classical literature - in addition to "Notes from the House of the Dead" by Fyodor Dostoevsky, here are some examples of Leo Tolstoy thoughts about the impact of individual scenes of humiliation at the identity of the hero in the story "After the Ball" and a book that was born after the trip of Anton Chekhov to Sakhalin Island, a place of penal servitude, etc. Features of perception of the topic in the twentieth century are defined by a considerable bitterness treatment and inhumane conditions in which there were people in Stalin's camps. In Russian literature it was established body of prominent texts that describe examples of human cruelty, cynicism and total degeneration of the moral sense - like the prison guards and prisoners (V. Shalamov, E. Ginzburg, A.Solzhenitsyn, G. Vladimov etc.). Meanwhile, the authors' attitude to the problem of preserving human dignity in the camps and prisons varies dramatically. If A. Solzhenitsyn, G. Vladimov and others consider it possible to preserve the feelings of warmth and readiness to interact ("The First Circle", "Faithful Ruslan"), the V. Shalamov is categorical: anti-human conditions lead to the degeneration of human origin. A special place in this topic is "Requiem" by Anna Akhmatova. Means of the great Russian poet poetry reveals the spiritual pain of an entire society, linking into a single different historical epochs. Subject to preserve human dignity and develop in the XXI-st century - in recent years have created several highly artistic works, which solved the problem. Among them, first and foremost it should be noted L. Ulitskaya novel "Daniel Stein, Translator".
Резюме: Статья посвящена анализу одной из наиболее острых тем русской литературы XX века – «расчеловечиванию» человеческого в условиях тоталитарного режима, уничтожающего достоинство и честь. Эта тема имеет глубокие корни в русской классической литературе – помимо «Записок из Мертвого дома» Федора Достоевского, здесь можно привести примеры

размышлений Льва Толстого о влиянии сцен унижения личности на самосознание героя в повести «После бала», а также книгу, которая родилась после путешествия Антона Чехова на Сахалин, место каторги и др. Особенность восприятия этой темы в XX веке определяется значительным ожесточением режима и нечеловеческими условиями, в которых оказались люди в сталинских лагерях. В русской литературе был создан корпус выдающихся текстов, в которых описаны примеры человеческой жестокости, цинизма и тотального вырождения нравственного чувства – как у тюремщиков, так и у заключенных (В. Шаламов, Е. Гинзбург, А. Солженицын, Г. Владимов и др.). Между тем отношение авторов к самой проблеме сохранения человеческого достоинства в условиях лагерей и тюрем кардинально разнится. Если А. Солженицын, Г. Владимов и др. считают возможным сохранение чувств теплоты и готовности к взаимодействию («В круге первом», «Верный Руслан»), то В. Шаламов категоричен: античеловеческие условия приводят к вырождению человеческого начала. Особое место в этой теме занимает «Реквием» А. Ахматовой. Средствами поэзии великий русский поэт раскрывает духовную боль целого общества, связывая в единое различные исторические эпохи. Тема сохранения человеческого достоинства развивается и в XXI веке – за последние годы создано несколько высоко художественных произведений, в которых решается эта проблема. Среди них в первую очередь следует отметить роман Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик».
[Полюдова Е.Н.[1], Стукалова О.В.[2] Человек и система: судьба личности в русской литературе XX века**]**

The Universal Declaration of Human Rights, 1948, was the reaction to the outrageous annihilation of people during World War II. It was the reaction to the existed contradiction between an individual and the System in different countries in the world. State System creates closed, formal, anonymous, irrational environment leaving behind a human being’s individual space.

One of the most burning questions of Russian literature of the twentieth century - "de-humanization"- in a totalitarian regime is considered as the destruction of self-respect and honor. A conflict between a human being and the System becomes apparent inside of an individual as a contradiction between a person’s inner space and the System’s pressure and formal restrictions. The twentieth century’s Russian writers pose pointed questions that might have no solutions, but should excite the human conscience. How can an individual stand against all pressure of the System preserving an inner-world and self-esteem? How can people withstand an assault to their rights and save their inward lives? These questions have deep

roots in traditions of Russian classical literature of the XIX century in works of Fyodor Dostoevsky, Leo Tolstoy, and Anton Chekhov.

Thus, Tolstoy claimed that "Violence can not be adjusted and used only until a certain limit. If only to prevent violence - it always goes over the border, we would like to set for him" ("Насилие нельзя регулировать и употреблять только до известного предела. Если только допустить насилие – оно всегда перейдет границы, которые мы хотели бы установить для него") [7, 57].

In the XX century the inhumane conditions of people in Stalin's camps is a particular reason to preserve the individual human rights as a personal resistance against the cruel System. Despite of the inhuman conditions of living, people should stay humans in their thoughts, behavior, and personalities.

The Russian literature's brave loyalty to humanistic traditions, even in the situation of total governmental pressure, severe censorship and the destruction of spiritual values generates the deep respect.

There are prominent texts in the XX-th century Russian literature that describe examples of human brutality, cynicism, and total degeneration of the moral sense - like the prison guards and prisoners (V. Shalamov, E. Ginzburg, A. Solzhenitsyn, G. Vladimov etc.). Meanwhile, the authors' attitude to the problem of preserving human dignity in the camps and prisons varies dramatically. A. Solzhenitsyn and G. Vladimov consider preserve the feelings of warmth and readiness to interact as a possible way to go through the camps' life ("The First Circle", "Faithful Ruslan") [3].

Otherwise, V. Shalamov is categorical. He is fully assured that anti-human conditions lead to the degeneration of human species.

The slogan of this remarkable writer, who had been lived the painful life full of humiliation, torture, indifference and injustice, we can call his poetic line "I was looking for rights of the humiliated and beaten-up people" [1].

Despite the unbearable living conditions, Varlam Shalamov never crossed the barriers of moral, rejecting any adjustment to the censorship. The main guideline of life and creativity for him was the truth without boundaries, without conditionality that is the absolute truth.

Just as T. Adorno said that after Auschwitz you can not write poems, Shalamov believed "that after the Kolyma literature must radically change" [1,154].
The writer had the right to say so. More than 20 years he had spent in Kolyma. Their conditions for prisoners were designed for physical destruction.

Only in 1954 the writer was released from the camp. He began working on his major work - "Kolyma Tales", which includes six collections of short stories and essays: "Kolyma Tales", "Left Bank", "Artist of spades", "Sketches of the underworld," "Resurrection of larch," "Glove, or the CD-2 ". In these tragic works Shalamov gave in-depth assessment of the terrible camp experience that survived millions of Soviet people. He was convinced that in the Kolyma camps there was not purification, but the corruption of human souls: "The camp could not ever give something positive nobody. At all - prisoners and civilians – the camp influences terribly as the child molester" («Никому никогда ничего положительного лагерь не дал и не мог дать. На всех – заключенных и вольнонаемных – лагерь действует растлевающе») [4].

Shalamov peace camp is the world of evil and irrationality. In stories with tremendous force Shalamov disclosed psychology condemned to death. They are saved not by faith, hope and love, but primal instinct, which makes to forget about the other human beings.

The haggard “goner" remains alive only through deception: instead of him to the mine, to certain death, there was sent someone else ("Typhoid Quarantine"). The writer reflects on the mighty power of "animal instincts" that lead the world. In the story "Berdy Onzhe" instead of the lost prisoner guards are put in prison the first Turkmen caught in the bazaar. Outrage is administered over a man just because he does not speak Russian and therefore defenseless.

"In Shalamov’s gift of a great writer - a modern scholar writes - folk tragedy had received its uncompromising witness of the martyr-chronicler who by his own soul and blood paid for the terrible knowledge. So it has found clear and powerful voice "(«В лице В. Шаламова, в его даре большого писателя, – пишет современный исследователь, – народная трагедия получила своего бескомпромиссного свидетеля, мученика-летописца

собственной душой и кровью заплатившего за страшное знание. В нем она обрела чистый и мощный голос») [8, 5].

V. Shalamov was convinced that the theme of the camp coul be called "the main issue of our day," because "the camp is the mirror of the world." This thesis emphasizes that the issue of resistance to inhumane circumstances, "the teeth of the state machinery," is universal and everlasting. Hence it was made his conclusion: "My stories are in fact the person advice as to keep yourself in the crowd" («Мои рассказы – в сущности советы человеку, как держать себя в толпе») [6, 31].

According to Shalamov, "… any hell can return, alas." His dark vision he based on the fact that Russia has not grasped the main lesson of the twentieth century. "Lesson of exposure the animal instincts in the time when the most humanistic concepts were created" («урок обнажения звериного начала при самых гуманистических концепциях») [2, 154].

The living forces of Russia and the guarantee of its abilities for normal development writer has seen in half-forgotten, nameless millions martyrs, killed by regime. All those people who sincerely believed in justice and began a new life, атв became the victim of terror, preserved human feelings, in his eyes, could deserve compassion. In the warmth of understanding there is the high moral rightness of Shalamov, which calls not to seek "enemies" in the past and the present, not to new division of society, but to the realization the true tragedy of Russia's historical path in the twentieth century.

Anna Akhmatova's "Requiem" takes a unique position in the issue. Akhmatova's concept reveals the spiritual pain of an entire society, linking an individual tragedy with the historical epoch of the motherland. In XXI century the problem of human dignity preserving remains relevant in Russian literature. First and foremost it should be noted L. Ulitskaya novel "Daniel Stein, Translator" [3, 460-463].

For the purpose of the modern generation's efficient understanding of human rights, we offer an educational approach to the content of the Russian literature development.

Analyzing the conditions of human self-resistance and self-protection against the System pressure, the youths will be able to apply the general humanistic principles to their lives a.k.a. the Humankind future. We argue that the course of the Russian literature

studying from such perspective should be a valuable part of a curriculum [5]. It will allow relating the issue of human rights to the modern world from general and individual angle.

REFERENCES

1. Shalamov V.T. 1998. Sobranie sochineny v 4-kh t. Moskva: Khudozhestvennaya literatura, Vagrius.
2. Shalamov V.T. 1993. A.A. Kremenskomu. Iz perepiski. - «Znamya», No 5.
3. Mann Yu.V., Zaytsev V.A., Stukalova O.V., Olesina E.P. 2008. Mirovaya khudozhestvennaya kultura. XX vek. Literatura. SPb: Piter, 464 p.
4. Politzeki V.Sh. http://politzeki.mypeople.ru/users/politzeki/wiki/varlam_shalamov
5. Polyudova E.N. 2009. «Sovremennye modeli razvitiya esteticheskogo opyta v amerikanskoy i kanadskoy pedagogicheskoy literature». - «Sovremennye issledovaniya esteticheskogo vospitaniya i khudozhestvennogo obrazovaniya v kontekste Burovskoy nauchnoy shkoly». M.:IKhO RAO, 336 p.
6. Tetrad V.T. 1997. Shalamova 1968 g. - Shalamovsky sbornik, Vypusk 2. Vologda.
7. Tolstoy L.N. 2009. Vyskazyvaniya i aforizmy. Moskva: Ripol Klassik. 63 p.
8. Shklovsky E.A. 1990. Varlam Shalamov. Moskva.

Получена / Received: 10.02.2012
Принята / Accepted: 15.02.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 413-441

Казачий 1500 км. конный переход

А.Е. Новосильцев

Конный клуб «Алир», Владимирская область, г. Меленки, ул. Пролетарская, д. 169.
Equestrian club «Aliro», Proletarskaya str. 169, Melenki, Vladimir Region, Russia

Ключевые слова: возрождение казачества, патриотическое воспитание молодёжи, конный переход, исторические места.
Key words: cossacks revival, patriotic education of youth, horse transition, historical places.
Резюме: В статье показан казачий конный переход, через три области: Владимирскую, Ивановскую, Костромскую. Автор дает потробный дневник с описанием путешествия.
Abstract: The article shows a Cossack horse jump in three areas: Vladimir, Ivanovo, Kostroma. The author gives detailed diary describing the voyage.
[Novosil`tsev A.E. The cossack 1500 km. horse transition**]**

С детства Меленковцы интересующиеся историей родного края, слышали предание о заселении наших мест. Преданий много, но из наиболее достоверных известны мне что Иван Грозный шел нашими местами после покорения Казани. Остановился он с войском своим в двух местах названных Приклоном и Большим Приклоном. Шли с ним казаки. Много раненых казаков было похоронено в курганах. Часть раненых была оставлена местным жителям на лечение, да так и осталась. Так образовалось село Ратново, от слова Рать. Были среди тех людей и жители территории нынешней Костромской области, с реки Унжи. Полюбились им наши места. В память об оставленных ими родных местах, реки, протекавшую около поселения, назвали они Унжей и Меленкой. Крупное село на берегах рек именовалось Рогожиным, но в последствии было переименовано в Меленки и получило статус города.

Много следов оставили славные дела Меленковцев на страницах истории, есть чем гордится потомкам казаков Ивана Грозного, героев Каманина и Паршина. Вот и сегодня дела Меленковцев будоражат Россию-матушку.

21.04.2009 года в 16.00 час. в Меленковском доме культуры состоялся концерт. Он был посвящен проводам

Меленковских казаков в православно-казачий конный переход, через три области: Владимирскую, Ивановскую, Костромскую, протяженностью более 1500 км. Цель перехода – историческое воссоединение двух населенных пунктов города Меленки Владимирской области и деревни Меленки Сусанинского района Костромской области, приуроченное к празднованию 64-й годовщины Великой Победы.

Меленковских казаков тепло и сердечно поддержали артисты районного драмкружка, жители города, гости. Проводить казаков в поход приехал православный дуэт из города Москва - «Неугасимая лампада».

Казаки также не остались в стороне и казак Тихоненков Николай Викторович поддержал общий задорный настрой своей виртуозной игрой на гармони, с непременным исполнением казачьих народных песен. Зрители и участники концерта активно поддержали мероприятие казаков, безусловно, общероссийского масштаба.

На двух лошадях и при машине сопровождения казаки с атаманом Новосильцевым Алексеем Евгеньевичем прошли долгий и трудный, многодневный путь. Переход занял около месяца.

Шли по шоссейным, проселочным, лесным и труднопроходимым болотистым дорогам. Порой лошади вязли в трясине по самое брюхо, приходилось спешиваться и идти пешком, увязая по колено в болотной жиже. Но, ни лес, ни болото, ни глубокие овраги не смогли остановить казаков.

В городе Радужный Владимирской области казаки посетили Кадетский корпус, а 9 мая участвовали в параде, посвященном дню Великой Победы в городе Суздале Владимирской области. В городе Юрьев-Польский Владимирской области казаки участвовали в праздновании 775 - летия храма Георгия Победоносца. В праздничных мероприятиях участвовал владыка, архиепископ Владимиро-Суздальский Евлогий.

Как прошел поход, какие трудности и испытания, неожиданные встречи и открытия выпали на долю казаков, мы изложили в Дневнике Казачьего Похода.

21.04.2009 года В 17.30 час. казаки тронулись в путь. Две кобылы: «Калгари» и «Дуська», были экипированы по походному. Традиционные казачьи седла, приспособленные для длительных верховых переходов, подсумки, скатки. Казаки, одетые в камуфляжные костюмы, с казачьими нашивками, в черных беретах и папахах, в последний раз проверяли все ли взято в дорогу, сверяли маршрут. Священник, иер. – Олег Чернявский, прочел молитву. Атаман Новосильцев Алексей Евгеньевич, перед уходом в фойе дома культуры поздравил троих кандидатов с вступлением в казаки, вручил им кандидатские удостоверения, сделал свое напутствие наказному атаману – Маркову Сергею, которому на время отсутствия атамана были переданы бразды правления, попрощался с родными и друзьями и вскочил на коня: - «Молитесь за нас…»- были его прощальные слова.

На улице ярко и по весеннему светило солнце, но было весьма свежо. В тот момент, когда казаки стали отъезжать разыгралась вьюга, как буд-то Господь Бог в последний раз предлагал казакам остаться дома, но решение казаков послужить Богу и Родине было твердым. Пятеро Меленковских казаков отправились в дальний путь. Двое всадников на лошадях и машина сопровождения, а впереди 30 дней пути...

23.04.09 года. По опыту первых двух дней путешествия сделали вывод, что без привала не обойтись. Решили с 12.00 до 13.00 час., ежедневно стараться делать привал и выходить на связь с основной группой. Первый привал в лесу, где-то за деревней Починки. Лошади с удовольствием кувыркаются в снегу на полянке. Наши точные координаты: шир. - 55ч37м, дол. - 40ч54м.

На привале поставили набирать берёзовый сок и разожгли костёр. Перекусили бутербродами с чаем. Отдыхаем.

По дороге нас обогнал Камаз, водитель которого «обалдел» от встречи на лесной дороге с настоящими казаками и громко нас приветствовал мощным гудком клаксона.

Кобыла «Калгари», по природе трусовата и не привыкла к таким знакам внимания. От резкого и громкого звука она шарахнулась в сторону и поскользнулась на мокрой и скользкой дороге. От этого потянула ногу и захромала.

В 16-00 час. прибыли в город Гусь-Хрустальный где нас на въезде в город встретил автомобиль сопровождения и атаман города - Дмитрий Борисович Баранов. Они сопроводили нашу группу до стадиона «Центральный». Здесь нас встретили жители города Гусь-Хрустальный и сотрудники местного телевидения.

Лошадей на ночлег определили на конюшню к Доронину Виктору, который с радостью согласился приветить гостей-казаков. Познакомившись с Виктором, узнали, что он большой любитель лошадей. Да и конюшня у него, произвела на нас большое впечатление - просторные стойла, великолепные кони, чистота порядок. Берейтором на конюшне работает Александра Сергеевна. Увидев наших лошадей, уставших от непривычно длительного перехода, она устроила нам разнос. Узнав о происшествии, в результате которого лошадь получила травму, посочувствовала, оказывается она, неоднократно, сама попадала в подобные ситуации и оказала нашим лошадям необходимую помощь.

Устроив лошадей, мы поехали к старому знакомому - Алексею Петровичу. Он очень обрадовался приезду казаков и был весь в хлопотах. Вечер пролетел незаметно. Петрович вслух размышлял о роли казаков в современной России и читал наш журнал.

Немного отступлю от хронологии событий и вернусь к моменту подготовки к походу. В поход мы подготовили и при поддержке главы района - Гаврилова Виктора Ивановича, которому очень понравилась наша идея, выпустили номер православно-казачьего журнала «Мельница».

Журнал, как младенец, рождался в муках. Когда мы определились с содержанием первого номера, придумали оформление и название, время до начала похода осталось очень мало. Получив первые номера журнала из типографии, мы с ужасом обнаружили, что в электронном виде макета произошел сбой и журнал вышел без обложки. Типография предложила компромисс – распечатать отдельно обложку и нам самим перепрошить журнал. Оторвать и скрепить к журналу обложки, в тираже около 1000 экземпляров, это я вам скажу не простая задача. Часть тиража, мы были вынуждены оставить дома и

дали нашим ребятам задачу заменить обложку, а часть взяли в дорогу. Так вот у Петровича мы весь вечер и все утро «клепали» обложки нашего журнала, так что он, по истине, стал «ручным изданием».

Все это время атамана не покидало нехорошее чувство. Он был чем-то встревожен. Спустя некоторое время он попросил отвезти его на конюшню. Приехав на конюшню, выяснилось, у лошадей от больших нагрузок, с непривычки, начался «тремор» - мышцы свело судорогами. А «чужим» конюхам наши лошади – не поддавались. Лошадей пришлось нам «разгуливать» под уздцы. Спустя минут сорок все пришло в норму, все успокоились и пошли пить чай. Время пролетело незаметно.

В 21.35 час. поехали на встречу с казаками.

Д.Б.Баранов проводил нас по центру города Гусь-Хрустальный, познакомил с достопримечательностями. Поговорили, пообщались, попели песни. К Петровичу вернулись в 23.50 час. В 00.00 - отбой.

24.04.09 года. Проснулись в 06.00 час. Позавтракали и поехали на конюшню. Казаки Русаков и Тихоненков снова «клепают» журнал. На конюшне, слава Богу, все в порядке. Лошади отдохнули, оказанная медицинская помощь - помогла. Но из-за травмы у Калгари, и непривычно резкой нагрузки - вынуждены снизить темп похода. С нами готовы выйти нас проводить ребята с конюшни – Александра Сергеевна и Иван.

Седлаем лошадей и в путь. Наша цель – п. Красное Эхо Гусь-Хрустального района.

Отзыв о казаках Алексея Петровича: *«Казаки совершают православный казачий переход по Владимирской, Ивановской, Костромской областям. Цель похода - патриотическое воспитание молодёжи и возрождение казачества. Ребята серьёзные, жизнерадостные».*

Пока «верховые» в пути, наш автомобиль держит путь на первый концерт, который казаки подготовили в подарок жителям Гусь-Хрустального района. В ДК нас уже ждут.

Зрители – школьники, учителя, пожилые люди. Сразу же оговариваем время выступления – минут сорок. С нами и Гусевской атаман – Д.Б. Баранов.

Начинаем концерт с приветствия. Передаем пламенный привет от жителей города Меленки. Для зрителей – мы, явная неожиданность, но всем интересно, скучающих нет. Далее рассказываем, кто мы, куда идем и зачем. Спрашиваем, а знают ли они кто такие казаки? Получаем не совсем ожидаемый ответ – казаки это разбойники. Сразу же зарождается дискуссия, результатом которой рождается лекция об истории казачества. Заканчиваем выступление призывом генерала Корнилова о защите отечества – в ответ искренние аплодисменты.

Следующий номер нашего концерта выступление гармониста – казачьего урядника, лауреата конкурсов и фестивалей народного творчества, участника конкурса «Играй гармонь» и т.д. - Тихоненкова Николая Викторовича. Николай, настоящий казак – артист самородок. Гармонь в его руках живет и поет, меха «дышат», песни льются чистой родниковой слезой. Он сразу же привлекает внимание. Благо сказать, что Николай невысок ростом и худощав, но его глаза, одухотворенное светом искренней чистоты лицо и «детская» непосредственность – завораживают. Есть такое выражение – «Печать от Бога», так вот Николай – отмечен такой печатью. Первая же песня в его исполнении принимается «на ура». За ней следует вторая и третья. Репертуар его разнообразен, от серьезных – до смешных.

Рассказывает Николай о казачьей культуре, о казаках их быте, обычаях и традициях. Беседа живая, многосторонняя. Внезапно Николай становится серьезен и рассказывает о казаках – защитниках отечества. Приводит примеры, что и сегодня казаки самоотверженно защищают Родину и для них он исполняет песню – «Он вернулся с войны». Заканчивая песню он неожиданно представляет Бодрова Алексея и Диму Баранова - участников боевых действий. Мы действительно были в «горячих точках». Дима в Афгане, я в Чечне, но кто просил Николая разбередить «раны»?

Я тогда немного вспылил и хотел его уже одернуть, как вдруг услышал шепот «у меня тоже брат там погиб», «у меня отец воевал» и т.п. Дети аплодировали нам стоя. Комок слов застрял в горле. Все было искренне, от души. Однако Николай не успокоился и представил меня как поэта. Это тоже неожиданно. Я не скрывал свое увлечение писать стихи и

иногда читал их друзьям. Пришлось прочесть два стихотворения, посвященных сотрудникам правоохранительных органов в Чечне и городу Меленки. По-моему, всем понравилось.

Ребята засыпали нас вопросами. Как могли, отвечали на них. Участникам встречи мы раздали в подарок журналы «Мельница», молитву архангелу Михаилу написанную на паперти «Чудова монастыря», которую нам подготовил фонд «Архангела Михаила». Ребятам, интересующимся казачеством, подарили «Памятку казака». В завершение выступления ребятам рассказали, показали и дали подержать элементы казачьего вооружения: казачью нагайку, шашку и кинжал. Это окончательно сразило ребят.

Расходились под аккомпанемент гармони Николая. Уставшие, но гордые и довольные мы поехали дальше.

Неожиданно выступление нас «опередило». В дороге нам отзвонился казак - Дрюпин Александр и попросил выступить с незапланированным концертом в школе поселка Красное Эхо. При этом сослался на своих знакомых, которые были на нашем концерте и им очень понравилось. С местом и временем он уже договорился. Отказаться мы не могли.

В поселке Красное Эхо – мы дали еще один концерт. К его окончанию подошли наши «верховые». Ребята с удовольствием общались с казаками, фотографировались.

Без обеда нас не отпускают. Домашний обед для нас как нельзя кстати. Лошадям также дали вволю подкрепиться. Огромное спасибо местным казакам за оказанное гостеприимство.

Отзыв о казаках: *«Прибытие казаков к нам в посёлок оказалось большим событием и праздником, особенно для школьников. Всем очень понравилось и все остались очень довольны. Я надеюсь, что это будет большим толчком к созданию казачьего хутора. В этом доме прозвучала фраза: «Пришли казаки - будет больше порядка». (А. Дрюпин, пос. Красное Эхо).*

Александр, как местный житель подсказывает нам дорогу. Машина едет в объезд, а казаки на лошадях идут через лес.

В пути часть обязанностей приходится перераспределять. Так Русакову поручили вести путевой дневник. И не ошиблись. Забегая вперед скажу, что у Виктора оказался своеобразный дар юмористического, деревенского писателя. Так у нас в компании оказался свой «Михаил Евдокимов» и, читая его записки, мы и наши друзья не раз надрывались со смеху. Часть его записей из дневника буду приводить здесь и далее без ремарок:

«Направляемся по указанному маршруту, проезжаем заброшенную деревню. Вдруг выбегают ребятишки лет пяти-семи, человек двенадцать, и бегут вслед за нами. На бегу спорят меж собой и показывают на нас пальцами: «что это такое за животное?» Один кричит, что это лошадь, а ему в ответ другие: «Нет, лошади такими не бывают». Так они и не разрешили свой спор. Добежав далеко за деревню, они остановились. А мы поехали дальше.

17.20 час. *Пейзаж однообразный: заброшенные дома, поваленные заборы, всё заросло бурьяном, на улицах деревень ни души народу, полная тишина и запустение. Как только подъезжаем к первому дому, начинают лаять собаки, люди выглядывают из окон, выбегают на улицу и громко с нами здороваются и улыбаются. Начинается оживление, как будто люди просыпаются от долгого сна и в их глазах зажигается задорный и весёлый огонёк. Может, у людей при виде нас появится какая-то надежда на лучшее и в их жизни всё будет хорошо».*

«По пути следования попалась деревня. Мы зашли в небольшую часовенку, перекрестились и поехали дальше. Пейзаж становился удручающим; кругом лес, болото; скрипят деревья, воет ветер. Спустя какое-то время мы решили сделать привал, чтобы лошади немного отдохнули, так как до ближайшего населённого пункта было километров 15, а то и больше. Точное время в данный момент - 13-55 час., дол. - 40-44, шир. - 55-66.

Так как воду, провиант и оружие забыли - косо поглядываем на лошадей.

Проехав километров десять, лошади стали косо поглядывать на нас.

И это было только начало.

Далее появилась на нашем пути река, переходящая плавно в болото и топь. А так как возвращаться было уже поздно, стали пробираться вплавь верхом на лошадях. Берега и твёрдой земли под ногами не было, а была жижа и грязь с водой, доходящие до самого брюха лошадей. Продолжалась такая поездка километров десять. Потом мы въехали в дремучий лес, захламлённый поваленными деревьями и заросший кустами. Миновав лес, мы выехали на окраину поля и встретили человека с ружьём. Им оказался потомственный казак из Белгорода по имени Николай Махи-борода. В разговоре он указал нам направление и названия ближайших деревень, и мы отправились дальше.

Первая деревня называлась Телятниково. Проскакав ещё пять километров, встретили мы ещё одну деревню. Вдруг неожиданно несётся мотоцикл, с двумя ребятами лет пятнадцати. Увидев нас, они прибавили скорость и, не справившись с управлением, упали в лужу вместе с мотоциклом и, бросив его там, очень быстро убежали и спрятались в ближайшем доме - чего-то испугались. Проехав мимо, мы спросили у прохожего, сколько километров до ближайшей деревни, на что он нам ответил: «Два километра». Спросили у второго прохожего из той деревни, он ответил: «Три-четыре километра». Третей оказалась женщина, сказавшая, что до ближайшей деревни осталось ещё километров пять или семь. Мы недоумевали: как такое может быть?.. И тут неожиданно из кустов выскочил парень на велосипеде, и одна из лошадей встала на дыбы и резко развернулась на 180 градусов, чуть не сбив своим крупом этого велосипедиста. Он быстро вскочил на «велик», и только мы его и видели.

На пути показалась большая дамба и мост. На дамбе был человек с хитрой улыбкой и бегающими глазами. Мы у него спросили, как называется эта река, на что он ответил, что не знает. Тогда спросили: «Что это впереди за деревня?» Он также сказал «не знаю» - а шёл как раз оттуда, Тогда задали последний вопрос: «Как Вас зовут?» Он отвёл свои глаза и произнёс: «Не знаю». Мы удивились и, не сказав ему больше ни слова, поскакали дальше в деревню. В ней так же никто ничего

не знал, и с нами не хотели общаться. Когда мы проезжали мимо домов, живущие там люди занавешивали окна и прятались в своих жилищах, И тут мы увидели странный дом, обнесённый земляным валом высотой около двух метров вместо забора, очень большую крышу на очень маленьком сарае. «Очень странно», - подумали мы и услыхали шум топора и бензопилы: какие-то люди строили очередной дом. Подъехав к ним, мы произнесли: «Бог в помощь!» А они ответили: «Доброе утро!» А уже было семь часов вечера... Мы спросили у них, как нам ехать дальше, они же, непонятно куда указав, продолжили свою работу. Развернувшись, мы покинули странную деревню и её жителей. Отправились по петляющей и размытой дороге, ведущей по направлению к лесу. Позже мы узнали, что это были сектанты - целая деревня.

В лесу нас ждала очередная неожиданность - снег. Снег был везде и сугробы достигали метровых размеров и дорога в придачу представляла собой замёрзшие лужи. Дорога вела далеко в лес. Проехав три километра, мы вышли на развилку в двух направлениях. Выбрав правую дорогу, мы поехали по ней. Она нас вывела часа через два к очередной развилке - уже в трёх направлениях.

Мы включили навигатор и определили дальнейший путь, но технический прогресс нам помог лишь частично, потому что всякая техника даёт сбой, так как навигатор разрядился. И мы стали ориентироваться по народным приметам и надеяться сами на себя, на профессионализм наших действий и на Господа Бога

Проехав по бездорожью энное количество времени, попали в лужи, покрытые льдом по обеим сторонам дороги. Стволы деревьев и ветки различных кустов хлестали со всех сторон по нам и лошадям. И тут мы, помолившись (каждый про себя), запели казачьи песни – и они раздавались на весь лес. Птицы и всякие мелкие звери, услыхав нас, разлетались и разбегались в разные стороны. И тут показался просвет и дымка, характерные для цивилизации.

Подъехав к ближайшей деревне, около первого дома мы увидели людей. Они, увидев нас, спросили: «Вы откуда, с какой войны? Война закончилась давно! А вы что, не знали?» «Только

из леса», – ответили мы. Всем было дико. Постояв с ними две минуты, мы поскакали по трассе. Нас сопровождали мотоциклисты, велосипедисты и ребятня из этой деревни. Доехав до конца деревни, мы свернули налево по направлению к намеченному маршруту. Проезжая деревню под названием Черепово, мы столкнулись с озером и деревянным мостом. Одна из лошадей обошла сторонкой, а другая по этому сломанному и скользкому мосту поехала дальше. Проехав препятствие, мы продолжили путь. Добравшись до следующей деревни, мы у одной женщины спросили дальнейшую дорогу. После того как она указала нам направление, мы поскакали дальше навстречу будущим ожидающим нас трудностям и препятствиям.

Доехав до поля, перепаханного вдоль и поперёк, и дорог, ведущих в семи направлениях, мы повернули на пригорок одной из дорог. Встав в стремена, мы выглядывали блеск куполов храма. Не увидев ничего, мы спустились по дороге вниз к высоковольтному проводу (10000 Вольт) и пошли, утопая в торфе по самые колени лошадей. Мы слезли (спешились) и пошли пешком. И тут мы услышали крик вдали. Мы откликнулись в ответ. Нам тоже ответили. И через некоторое время нам навстречу выехал на велосипеде святой отец. После того, как он проводил нас до храма (Борисоглебска), мы доехали до очередного пункта назначения. В седле были с 08/30 утра до 23/15 вечера. Всё, на сегодня отбой!!!

25.04.09. *Проезжая очередную деревню, мы спросили: «Какая у вас власть – белая или красная?» На что они ответили, что у них здесь вообще нет никакой власти. А стоящая поодаль легковая машина быстро ретировалась. И, не узнав ничего, мы отправились дальше.*

В ближайшей деревне происходила свадьба, и нас кричали присоединиться к их веселью. Но так как мы очень торопились, мы проскакали мимо. Невдалеке стояла церковь. Напротив коптила большая труба завода. Проехав железнодорожный переезд, мы свернули на просёлочную дорогу, которая привела нас в очередной пункт назначения.

26.04.09, воскресенье. *Подъём в 06/00 утра. Покормили и попоили лошадей и привязали их около озера пастись. А сами пошли в храм села Борисоглебска – постоять на службе, помолиться, поставить свечи. Затем мы выступили с концертом перед прихожанами. Всем было очень интересно. Был праздник до самого вечера. Затем мы пригнали лошадей и просмотрели отснятый материал на видеокамере, после чего легли спать.*

27.04.09, понедельник. *Подъём в 06/00 утра. Подготовка к отъезду: кормим и поим лошадей, готовим их к предстоящему переходу. Все в сборе, все собраны и сосредоточены.*

Приехали в кадетский корпус. Ребята выстроились на плацу, и мы рассказывали им о нас – казаках. Всем было очень интересно. Самых лучших кадетов мы покатали на лошадях. Все были в восторге, все были рады, что мы приехали.

Мы опять в пути. Пейзаж изменился: проезжаем большие холмы и какие-то склоны и откосы. Подъехали к деревне Запрудня и въехали в берёзовую рощу. Около следующей остановились в администрации Собинского района. Выступали с концертом в клубе. Собралось много народа, в основном, дети.

Подъехали к деревне Арбузово со старинным храмом Святой Троицы. Зашли помолиться. Затем ходили на родник за водой. Ночевали в гараже вместе с лошадьми. Так как рядом был дурдом для самых буйных, заперлись на все замки и засовы, чтобы никто не утащил наших лошадей.

28.04.09, вторник. *Проснувшись рано утром, увидели, что там трава растёт сквозь асфальт, что показалось очень удивительным. Оседлав лошадей, поскакали дальше. Как только мы доехали до поля, очень низко над нами пролетел вертолёт, и из него нам помахали рукой. Мы помахали им в ответ.*

Доехав до железнодорожного переезда, мы свернули параллельно путям и попали на бездорожье. Кругом была вода, кочки и ямы. Поезда проносились один за одним совсем рядом, от чего лошади шарахались в сторону и пытались перейти на галоп, мы их с трудом сдерживали. Одна из лошадей провалилась в яму по самую шею. Вскочив на ноги, мы бросились

наперегонки с поездом и, чтобы усмирить лошадей, нам пришлось свернуть в лес.

В лесу оказалось немногим лучше: кругом поваленные стволы деревьев. Болотная вода доходила нам до пояса, лошадям – до самого брюха. Такой путь продолжался километров десять-двенадцать. Наконец-то вдалеке увидели встречающих нас людей. Ещё мы очень обрадовались тому, что наконец-то выбрались на нормальную дорогу. По пути нам повстречались путейщики, они ремонтировали железную дорогу и очень удивились, увидев нас на лошадях, выезжающих прямо из леса. Поприветствовав нас, они продолжили свою работу.

В с.Болдино нас встретили очень хорошо. Лошадей определили в подсобное хозяйство воинской части, а сами мы ночевали в клубе. Было очень весело.

***29.04.09, среда**. Приезжали корреспонденты брать у нас интервью, снимали видеоматериал. Затем мы выступали с концертом перед местными жителями. Все были очень рады.*

***30.04.09, четверг.** Оседлав лошадей, отправились дальше по маршруту. На пути нашего следования было много рек и речушек, которые мы форсировали вброд. На одной из них был железный мост, переходя через который, одна лошадь провалилась ногами в проём на мосту и застряла. Пришли местные жители – из деревни Черкасово – и стали нам помогать вытаскивать нашу лошадь. Особенно отличился Юрий Коклев – принёс доски и медикаменты для лошадки. Вытащив лошадь, мы отправились дальше. Многочисленные раны и ушибы на теле лошади не давали нам возможность быстро идти. На улице заметно похолодало. Стало пасмурно, подул пронизывающий ветер. Проехали деревню Труд и встали в песочке на привал. Дорогой к нам прибилась собака породы лайка, и мы назвали её Рык.*

Далее отправились по целине под проводами с высоким напряжением и опять попали в болото протяжённостью около 9 километров. Лезли по пояс в трясине, лошади утопали по самую шею. Поглядываем по сторонам, собака почуяла лосей и громко лаяла, они гудели в ответ. Кабаньи следы и поваленные бобрами деревья появлялись повсюду. И тут мы увидели

элитную конюшню. На территории которой гуляли чистокровные лошадки. А в стороне в вольере много фазанов. Оказалось мы попали на территорию образцовых охот угодий. Нас встретили очень приветливо. Объяснили дорогу дальше. Оказали ветпомощь нашей пострадавшей лошадке, так как у них были все медикаменты для лошадей. И мы отправились дальше. Незадолгим увидели встречающих нас казаков. Они сопроводили нас до посёлка Вольгинский, и мы остановились на ночлег у казака Валентина.

01.05.09, пятница. *Подъём в 9 часов. Целый день был насыщен событиями. Были у Атамана Владимирского отдела Центрального Казачьего Войска (ЦКВ). Так как по болотным дорогам потеряли подкову у лошади, приезжал кузнец молодой парень, и подковал сразу две.*

Вечер*. Сидим на кухне. Пьём чай. Разговариваем. Готовимся к походу дальше. Приезжала девушка по имени Александра из города Гусь-Хрустальный. (У которой мы останавливались на постой) Очень переживала о нас и наших лошадках.*

Глядя на нас тоже решила сделать переход на лошадях протяжённостью две тысячи километров. Пожелала нам доброго пути и счастливой дороги.

И сподобил Господь Меленкивских казаков выйти в конный поход, посудили, порядили, собрались, да и путь. Казаку в поход собратся, что нищему подпоясаться. При этом попросив благословения у Владыки Владимирско- Суздальского Евлогия. Долгими и длинными путями шли казаки по земле матушке Владимиршине. Много люда всякого встречали, и хорошего, и странного, но больше всего люд на земле нашей всё таки был добрым и готовым помочь, если худо. По ходу маршрута видели казаки, что потихонечку отстраиваются храмы Божии. Значит вера Православная снова наполняет свой дух. Порадовались этому казаки. Толго ли коротко ли добрались казаки до Петушинского района. Тамошние казаки с радушием встречали своих братьев соседей. Меленковцы – молодцы хлопцы.

02.05.09. суббота. *Сопроводив нас Валентин, и пожелав нам счастливого пути вернулся домой, а мы поскакали дальше*

по асфальтированной дороге. Машин на встречу попадалось мало. Проехав 22 км, мы увидели небольшое озеро и сделали привал. По озеру ездила моторная лодка. Нам очень понравилась окружающая местность.

Проезжая по деревни Лисицыно мы увидели человека, который махнул нам рукой и окрикнул нас. Подъехав к нему , мы поздоровались. Он вынес из дома две новые попоны и подарил нам. Его звали Юрий Пузиков. Он сказал, что раньше тоже работал с лошадьми, а сейчас на пенсии и они ему больше не нужны. Пожелал нам счастливого пути. Поблагодарив его мы отправились дальша.

Проследовав до г. Киржач нас встретили на машинах казаки из деревни Махра и мы поскакали к ним на хутор. И провели очередной постой там.

***Утром** следующего дня готовимся с пути дальше.*

04.05.09. понедельник.

д.Смольнево. Встретили нас очень хорошо. Отнеслись к нам с большим пониманием и симпатиями. Выступили с концертом около храма, который раньше был резиденцией Ивана Грозного, очень старинной постройки. Собралось много людей, в основном пожилые. Всем очень понравилось. А добирались сюда с большим трудом. Была жара. На пути был большой карьер. И мы его преодолели. А добравшись до указанной точки, неожиданно упала лошадь, совершенно выбившись из сил. Долго лежала на земле и не собиралась вставать. Возможно её кто то сглазил , так как на нашем пути попадались не только хорошие люди, но и завистливые и дурные, помешанные на деньгах людишки. Бездушные и эгоистичные.

***Помолившись** и перекрестившись, мы стали просить Господа Бога нам помочь. И чудо произошло. Лошадь стала приходить в себя, принимать пищу и встала на ноги. Мы очень обрадовались и воспрянули духом, что все обошлось благополучно. Напоив лошадей на речке, мы привязали их пастись на свежую траву и набираться сил. Решили остановится на этом месте на сутки, для восстановления сил лошадей. Местные жители узнав об этом стали приносить морковь, топинамбур и прочие продукты питания для*

восстановления сил лошадей. Очень переживали. Если все будет нормально, то на утро планируем выход в г.Юрьев-Польский, в монастырь, где нас ждут с нетерпением.

Вечером встретили двух молодых людей, молодого человека и девушку, они были в восторге от наших лошадей и пригласили нас четверых в гости. Нас угощали чаем и шашлыками, а лошадок сахаром и морковкой. Пробыв у них часа полтора мы удалились на отбой , так как надо было вставать в пять утра.

В храме было жарко и спали на улице, поближе к лошадям. Рядом за углом было старинное кладбище, но все прошло тихо и благополучно, без происшествий.

Рано утром мы помолились и стали готовится к отъезду.Путь был не близкий. 60 км. До г. Юрьев – Польский. Седлаем лошадей и в путь. Да поможет нам Бог.

***Большое спасибо казакам ,** приехавшим к нам в дер. Смольнево.Как хорошо, что есть люди, увлеченные сохранением русских, истинно русских обычаев и уклада жизни. До боли жаль, что в современной жизни всё это становится почти экзотикой. Душе радостно и немного печально, но берет гордость за нашу Россию, народ. За это опять благодарим и надеемся, что это никогда не будет потеряно!*

***Спасибо огромное** за душевную одухотворяющую встречу, за песни, за душу. Берущие и не отпускающие…*

Спаси вас бог!

Спасо – Преображенский Храм Пирогова Ольга (Красноярск)

***Ехали** в 10 вечера за молоком к соседям по деревне и вдруг, справа возле храма, увидели то, отчего сердце замирает… нежные, хрупкие, грациозные, длинноногие, самые красивые силуэты стояли, свисая гривой, и охотно уплетали только пробившуюся к солнышку травку. Не возможно было проехать мимо.*

Сразу решили остановиться, и полюбоваться. Позади, на брёвнышке показались 2-ое мужчин, тихонько разговаривающих. У меня сжалось все внутри. Я не раздумывая вышла из машины и пошла поздороваться. Это были казаки. Один в шапке(не знаю как называется, сейчас спрошу), другой

без. Это был переход. В Смольнево они остановились на ночлег. Ах, как жаль, что увидели мы их только вечером! Днём было представление, казаки ещё приехали, гармонист был…

Такая интересная и неожиданная встреча…

Душевные люди, дивные лошади… Их появление так оживило наступающие неизбежные сумерки, Алексей угостил меня яблочком, а я всё его отдала лошадке, и это мгновение я наслаждалась гладкой шерсткой неприступного животного.

*Спасибо за встречу, она так тревожит душу. Обязательно выберу время и приедем в Меленки. Жаль, что вечер так короток и они на рассвете уезжают. Короткое знакомство – и столько впечатлений! Это вообще очень интересно – возрождение казачества! **Храни Вас Господи!***

***Как приятно** и замечательно на просторах нашей прекрасной Родины встретить людей, которые хотят возродить давно и неоправданно забытую историю, принести в нашу жизнь казачество и веру. Тем более, что это такие добрые приветливые люди, повстречавшиеся нас рядом с удивительным храмом в деревне Смольнево. У дачи Вам в вашем пути, и пусть ваши лошади больше не подворачивают ножки и дорога будет легкой и интересной.*

Спасибо, что повстречались нам в этот прекрасный весенний вечер

Господь с Вами.

***Едем по трассе** г.Кольчугино- г.Юрьев-Польский. Встретили лесников. Они сажали саженцы деревьев в парнике. Они указали тропу к выходу к трассе. Трасса была прямая. Мимо проносились с большой скоростью машины легковые и большие грузовые. Они нам сигналили, хотели поприветствовать, а лошади шарахались в разные стороны и одна из лошадей понеслась галопом с большой скоростью испугавшись этих машин. Примерно через три километра мы с трудом смогли остановить эти гонки. Но так как свернуть было некуда, мы продолжали путь дальше. Доехав до г. Кольчугино у наших лошадей зазвенели подковы. Признак того , что надо их срочно подковывать, пока они вообще не отвалились.*

Проезжая по центру города, прохожие указывали нам дорогу, а проходящие машины притормаживали. Выехав за город мы сделали привал. Но только разложились, к нам подъехала серебристого цвета автомашина волга. Из неё вышли двое мужчин. Это были представители дома культуры, а второй (как он представился) атаман г.Юрьев-Польского района. Они стали сопровождать нас до города. Нам стало немного легче управлять лошадьми, так как автомобиль сопровождал нас немного сзади , и проезжающие машины сталь немного притормаживать. Доехав до города нам открылся потрясающий пейзаж. Мы были ослеплены красотой города на фоне заходящего солнца. Постояв несколько минут и полюбовавшись красотой города и блеска куполов храмов, мы отправились на постой в мужской монастырь, название которого мы пока ещё не знали. Расседлав лошадей, перекусив, администрация нам подготовила ночлег и помывку в городской бане. За что мы были очень благодарны. На этом наши мытарства на этот день закончились. Отбой.

6 мая среда *Подъём 6-00. Хотя в этот день мы не хотели никуда ехать, мы решили встать пораньше, напоить и накормить лошадей и принять участие в городских мероприятиях. Был праздник. Отстояли службу в храме и приняли участие в крестном ходе, посвященном 775 литию монастырю. Потом пообедав вместе со священнослужителями и владыкой, мы уехали на машине туда, где оставили лошадей. Приехал пожилой кузнец и стали подковывать лошадей для дальнейшего перехода в г. Суздаль. Но так как кузнечного инструмента пот рукой не оказалось, то просто подбили старые подковы, чтобы они не отвалились хотя бы до следующего постоя.*

Приходил Владыка. Осматривал свой приход. Посмотрел на наших лошадей. Потом ушел, а мы попоили лошадей. Затем мы поужинали и стали готовится ко сну. Завтра предстоял не легкий день и мы должны быть в форме. Отбой .

Торопин Сергей Анисович *–живет при храме. Рассказал о своей не лёгкой судьбе. Но он не отчаивается, надеется на лучшее:*

-жизнь покажет- ответил он.

7 мая четверг *Подъём 6-00. Подготовка к пути. Выехали в 7-00. Трасса г.Юрьев- Польский-Суздаль. Едем рядом с трассой по грунтовой дороге. Видели куницу, которая перебегала дорогу. Красивый зверёк, жаль, что не успели сфотографировать. Проехав половину пути, устроили привал под большим мостом, под которым протекала небольшая речушка. Разожгли костер. Варим суп и едим консервы. Лошади пасутся возле речки. Отдыхаем. Обсуждаем дальнейший путь. Подъехал Маказан Виктор Дмитриевич с матушкой. Общаемся. Рассказываем разные истории, произошедшие с нами в пути. Они за нас очень переживают, и пожелали нам доброго пути.*

Доехали до д.Небылое, без приключений. Видели большую стаю гусей, которые летели огромным косяком, и закружив над нами искали привал. Это было очень зрелищно.

В д.Небылое остановились в монастыре и нас там приняли очень хорошо. Это был «СВЯТО-УСПЕНСКИЙ КОСЬМО-ЯХРОМСКИЙ МУЖСКОЙ МОНАСТЫРЬ» основанный во второй половине 15 века.

Вечером дали концерт доме культуры. И пришлось усмирить пьяного селянина, который пытался оскорблять окружающих и священнослужителей, а в дальнейшем приставать к лошадям, которые пьяных не переносят. Предупредив его , что бы он не нарушал порядок, он всё осознал и извинялся, говоря что не будет больше хулиганить и стал проситься с нами в поход.

Собралось много ребятишек и они кормили лошадок морковкой и хлебушком. А взрослые очень обрадовались, что мы приехали. Потому, что с приходом казаков наступил порядок, и не хотели, что бы мы уезжали. Потом сходили на рыбалку и поймали несколько рыбёшек. Поужинав, легли спать.

8 мая *Утром, рано встав ,пошли кормить лошадей, перед этим помолившись. Увидели толпу ребятишек с учительницей. Они хотели посмотреть и погладить лошадок. Оседлав лошадей мы поехали дальше, а школьники бежали следом, крича, когда вы приедете еще? Онине хотели с нами расставаться.*

Подкрепившись сочной зеленой травой лошади неслись, и мы доехали очень быстро до деревни в которой стоял полуразрушенный храм, название которого местные жители не знали. Отдохнув перед храмом, мы поскакали дальше. Лошади резвились, как будто за их плечами не было 600 километров пути. Клубки пыли и песка летели в разные стороны. Дул теплый ветер. Светило солнце. Все было хорошо. До г.Суздаля оставалось 10 км. Во время привала у нас было хорошее питание. Постарался наш кошевой. Было первое , второе и даже компот. Мы были поражены. Когда это всё он успел. В общем молодец. Довольные мы ехали на лошадях и думали, как его отблагодарить за такое старание и заботу.

***Впереди** в закате солнца блестели купола храмов. Это был старинный город Суздаль.*

Лошадей разместили в конюшне в конно-спортивном клубе, рядом с другими лошадьми. А сами ночевали в гостинице при монастыре.

***9 мая** День победы. Мы были в парадной форме и участвовали параде. Было много народу. Играла музыка. Были залпы ружей, посвященные в честь победы над фашисткой Германией . потом был праздничный обед. Приехало много казаков, из различных городов и деревень. Мы общались и разговаривали между собой. Одна из наших лошадей участвовала конной колонне и возглавляла её. Было очень интересно. Все прошло на отлично. После отвели её на конюшню и стали подковывать двух наших лошадей, чтобы на утро продолжить переход дальше.*

После попив чаю и покурив, мы легли спать, перед этим просмотрев на компьютере отснятый за эти дни материал. Все было нормально. Все. Отбой.

***10 мая** Раннее утро звенят колокола. Город просыпается, а мы готовимся в путь. Так как кошевой ушел на рыбалку – мы остались без завтрака и сигарет. Видать мы его перехвалили. Надо будет его наказать.*

Седлаем лошадей, дав перед этим овса. Едем дальше по городу Суздаль в направление города Иваново. Путь предстоит не близкий, и мы не знаем, что нас ждет впереди.

***А впереди** нас ждали асфальтированные дороги, и нам пришлось объезжать их лесами и полями. Впереди встретилась деревня из восьми домов, что даже её не было на карте. И таких деревень на нашем пути было много. В следующей деревне мы встретили дачников и с ними поздоровались. Они сажали картошку. Впереди стояла заправка. И мы пошутив спросили у них керосину для дозаправки наших лошадей. Они рассмеялись, поняв нашу шутку. Проехав 21км мы, увидели дорогу, уходящую в сторону леса. Нас ждали там наши казаки на машине сопровождения. Перекусив на привале, они уехали, а мы, привязав лошадей, легли на травку отдохнуть. Любовались окружающим пейзажем. Вокруг была берёзовая роща. Светило солнце. Дул приятный освежающий ветер. Пели птицы. Даже не верилось, что три недели назад, когда мы начинали наш переход был снег. А сейчас наступало лето. Природа брала своё.*

Так как на сегодня надо было проехать большое расстояние, а время было 16-00, то возможно нам придется заночевать в поле или лесу.

Проезжая очередную деревню мы увидели человека неряшливого одетого. Напоминающего бродягу, собирающего на небольшой мусорной свалке бутылки в мешок. Потом он эти бутылки положил в машину (с виду новенькую иномарку) . Сел и уехал.

- ни чего себе

Подумали мы - вот так машины и покупают!

Доехав до следующей деревни нас окликнули люди. Попросили сфотографироваться с нами и нашими лошадьми. Налили холодной воды, и мы поехали дальше по грунтовой дороге мимо многочисленных дачных настроек и участков. Доехав до конца улицы дорога закончилась и свернув напрямую в левую сторону стали пробиваться через кусты и воду. Доехав на более менее приличную дорожку мы поскакали дальше. Впереди была деревня и старый полуразрушенный храм. Спросили у местных дорогу по которой нам надо было ехать. Поспешили дальше. Стоявшие на краю деревни женщины долго смотрели нам вслед.

Проехав около 10км, выехали на трассу, по которой проносились с большой скоростью машины всех видов. Нам

пришлось свернуть направо в лес и через15 минут мы угодили в трясину. Из которой еле ели выбрались и вытащили лошадей, которых начало засасывать задними копытами по самые подсумки.

Выехали опять на трассу, и пошли пешком, держа лошадей под уздцы. Через некоторое время увидели дорогу уходящую в сторону леса, подходящую под наш маршрут. Мы поехали по ней. Дорога петляла и разветвлялась в разные стороны. Выбрав наугад , мы ехали дальше, через лужи, топи, ямы с водой, поваленные стволы деревьев.

Смеркалось. Заходящее солнце светило из последних сил. Начинало быстро темнеть. А дорога вела нас в глубь болот и трясин. Справа и слева были старые следы варварского обращения с природой - лесорубочные делянки. Следы гусеничных тракторов вперемешку со следами многочисленных животных: лосей, кабанов, волков, барсуков. Их было очень много. Видели змей и ужей ползающих среди коряг и мха. Рябчики и глухари вылетали практически из под копыт лошадей. Где то вдалеке начинал свою песню тетерев. Его было громко слышно в тишине сумрачного леса. И вот посередине болот вагончик. Видно в нем раньше размещались лесорубы. Мы сфотографировались на фоне него и отправились дальше и дальше. Пока не поняли ,что мы заблудились. Впереди был тупик. То подобие дороги по которой мы шли , закончилось. Постояв и подумав, мы поехали по нашим следам назад. Долго ли коротко ли брели по болоту

Мы прочитали молитву. И тут мы увидели синенькую ленточку на ветке дерева, потом еще одну и еще. И подумали , что это знак свыше. И пошли по этим ленточкам. И буквально не за долгим выехали на поле. Поле было все изрыто ямами , валяющимися какими то железными болванками кругом и всюду. И тут в стороне увидели железный большой предмет, подъехав к нему мы увидели, что это лежит бомба. Самая настоящая авиационная бомба. Оглянулись и ошалели. Вокруг нас их было видимо не видимо, и целых и разорвавшихся.. как оказалось мы попали на военный полигон. И вокруг поля висели надписи., что здесь проезд и проход категорически запрещен. Мы сфотографировались, очень осторожно, чтобы ненароком

лошади не лягнули эти снаряды и поехали дальше по колее, где проходила военная техника. Где то через пару часов мы выехали из леса и увидели очередную деревню без названия. В ней также стоял полуразрушенный храм. Спросив у местного жителя, название этой деревни он вынес нам немного хлеба для лошадей. Мы набрав воды из колодца , поехали по этой деревне. Где то в середине деревушки увидели трех мужчин, курящих около дома. Они поздоровались с нами и подозвали с ними поговорить. Им было интересно, кто мы? Откуда? Они угостили нас чаем и дали с собой немного еды. Подсказали, как ехать дальше. Поблагодарив мы отправились в путь. Так как время было половина двенадцатого ночи нам пришлось расположится за деревней на окраине леса. Мы разожгли костер. Расседлали лошадей, привязав их к деревьям, что бы они поели травы. А сами перекусив, расстелили плащ-палатки и легли спать. На сегодняшний день все отбой.

В седле были с половины девятого утра до двенадцати ночи.

***11 мая понедельник** Проснулись рано утром. От того, что костер потух и стало холодно. Выпала роса. Разожгли опять и немного согрелись. Проверили лошадей, распутали веревки на которые они были привязаны. Дождавшись рассвета, оседлав лошадей , поскакали в путь. Пересекли речку . дорога была хорошей. Проехав несколько деревень, километров пятнадцать, нам навстречу приехал наш казак на автомобиле сопровождения. Сказал, что все очень за нас волновались и переживали, так как связи с нами не было и они не знали , где мы и что с нами случилось. Сказав, что у нас все нормально поехали дальше в село Воскресенское.*

Позавтракав там , где расположились наши ребята, мы сходили на фабрику и дали небольшой концерт для рабочих. В основном были только женщины. Немного отдохнув мы тронулись в путь.

Позже мы узнали от местных жителей, что в тех местах где мы вчера блуждали , были случаи , что многие не возвращались. Так как там были топи и болота. А на военный полигон попасть практически не возможно, так как он

охраняется. Все очень удивлялись, как это мы вообще оттуда выбрались, да еще с лошадьми.

Путь дальше. *Доехали по асфальтированной дороге до г. Шуя. А перед городом было село Новые Горки . Проезжая село мы увидели семью из трех человек. Николая и Оксану Ивановых и их дочь. Они поздоровались с нами и пригласили нас в гости попить чаю и обменятся адресами. Мы их тоже пригласили в гости к нам в Меленки. А маленькую девочку посадили на лошадку и сфотографировали. Попрощавшись мы поехали дальше. Доехав до города Шуя мы проехали его полностью и остановились на другой его окраине в конном клубе. Разместив лошадей мы легли спать на улице, на сене.*

12мая *Проснувшись рано утром мы тронулись в путь, нам показывал дорогу молодой парень по имени Максим, который занимается в этом клубе. Он был также на лошади. Когда собирались в путь , оседлывали лошадей к нам приезжал корреспондент. Брал интервью и фотографировал.*

Ехали мы ехали *и решили сделать привал за какой то деревушкой. Лошади едят большую сочную траву, мы тоже перекусываем, как вдруг останавливается трактор колесный т-80, с прицепленной к нему бочкой и к нам подошел тракторист и сказал, что он только что здесь все посыпал ядохимикатами. Мы растерялись. Подумали. Что все. Нам конец. Наш переход сорвется из за этой случайности. Прочитав молитву и быстро вскочив в седла мы покинули эту стоянку.*

Мы поскакали прочь от этого места. И тут нас догнала машина газель. Из неё вышел Андрей у которого ставили в эту ночь на постой лошадей. Он дал нам аптечку с медикаментами так, как мы рассказали что с нами случилось. Он отзвонил всех своих знакомых ветеринаров, которые посоветовали нам больше поить лошадей. Что мы и сделали.

Проехав еще 20 км. , мы увидели сотрудников ДПС. И администрацию города Родники. Они сопровождали нас до места, где нам надо было остановится в этот раз. Это был дом престарелых. Нас разместили с комфортом, а лошадок в парнике под открытым небом. Мы очень переживали за них. Как они будут себя чувствовать, и что бы все обошлось.

Поужинав, помывшись в душе, мы легли спать, так как завтра был тоже очень тяжелый день.

13 мая *Утром проснулись. Прочитали молитву. Оседлали лошадей и тронулись в путь. Ехали по трассе г.Родники- г.Кинешма. За г. Вичуга около пруда сделали привал и к нам подъехала машина марки БМВ БХ-5 без номерных знаков. Вышел смуглый человек и подошел к нам. Это был цыган лет сорока. Назвался Александром. Спросил кто мы и откуда? И куда направляемся ? уговаривал продать лошадей. Мы категорически сказали нет, что лошади не продаются . Он сказал ,что нас давно заметил, еще когда мы были в г.Родники. Сел в машину и поехал в сторону г.Кинешма. сказав при этом – еще увидимся. Машина была чёрного цвета и в ней сидели еще цыгане.*

Мы подумали – какой то он подозрительный, и на всякий случай положили оружие поближе. Потому что всякие люди попадаются, и не знаешь от кого чего ожидать. Мы стали более осторожны и внимательны.

Продолжая свой путь, ехали бесконечно долго, потому что трасса была прямой, и машины проносились мимо нас с большой скоростью. Через некоторое время мы решили немного отдохнуть и свернули в право к какой то деревне. Спросили у местных жителей как называется эта деревня. Они сказали « Починки» . мы подъехали к колодцу, чтобы попить холодной воды, а лошади немного отдохнули и пощипали траву. Так как нам оставалось до г.Кинешма 3 км. Мы собрались форсировать реку Волга. Даже если придется это сделать ночью.

Сидим около колодца. Люди живущие в этой деревне стали приходить за водой один за одним. Наверное им было интересно на нас посмотреть. Тронулись дальше. А так как лошади устали то шли пешком. Через некоторое время дошли до города Кинешма. Обойдя его по окружной дороге 7 км. Встретили молодых людей которые отдыхали на привале с маленькими ребятишками. Они окликнули нас. Мы подошли . поздоровались. Они очень обрадовались нас и стали фотографироваться с нашими лошадками. Мы им рассказали о себе. Так как машина сопровождения задерживалась на сутки,

они выручили нас провиантом и финансово. Поблагодарив их пошли дальше.

Дойдя до реки Волга мы увидели большой мост через реку. Мы форсировали его верхом. Лошади вели себя спокойно и достойно, величественно вышагивая по мосту, как на параде . Мост был огромный и на нем светили фонари, освещая нам путь, так как уже было около одиннадцати вечера. Переехав мост, мы расположились в лесочке на привал.

Сделали палатку из плащплащей. Лошадей привязали рядом. Время было 12 ночи. Все . Отбой.

14 мая четверг *Ночью был дождь. Утром тоже. Проснувшись мы помолились. Проверили лошадей, так как одна ночью развязалась и стояла рядом с другой ,никуда не убежав . Пригодились попоны которые нам подарили во время похода. К 11 часам дня дождик прекратился и выглянуло солнышко.*

Мы позавтракали , чем Бог послал. Стали ждать наших ребят. Они должны будут приехать после обеда, ближе к вечеру. Сидим, отдыхаем. Лошади пасутся неподалеку на лужайке.

Приехали наши казаки, пообедали, разговорились о дальнейшем пути. Потом некоторые пошли на рыбалку на р. Волгу и поймали на крючок речную ящерицу, похожую на тритона.

Осмотрели окрестности, и увидели, что рядом, где мы ночевали, стоял старинный огромный замок. Трех этажный. Большие многочисленные окна и двери, подвалы. Все это мы осмотрели. Видели заброшенный фонтан, большие колонны, пороги, переходы. Наверное здесь был и подземный ход. Мы решили следующую ночь переночевать здесь. Все было огорожено забором. Мы завели лошадей пастись рядом с нами где мы расположились. Мы были поражены и восхищены окружающей красотой. Рядом была река Матушка Волга. С её необъятной широтой и красотой. Великим её размером и полноводием.

Время подходило к вечеру, и мы устроили небольшой концерт для себя самих. Сфотографировались. Все снимали на видео камеру. Все было хорошо, и мы были счастливы.

Замок был генерала «Русского»

15 мая *Утро ясное. Светит солнце. Поют птицы. Мы готовимся к дальнейшему пути. Через полчаса тронулись по направлению г. Заволжск – г. Кострома. Так как дорога была хорошей, а машин попадалось мало, мы скакали быстро и через 15 км остановились около музея заповедника А.Н.Островского д. «щелыково» . « здесь жил А.Н.Островский с 1867 по 1886 г. Музей основан решением совнаркома СССР в 1928 г. статус мемориального природного музея-заповедника присвоен постановлением совета министров РСФСР в октябре 1988г.»*

Около д. Комарово увидели стадо коров и баранов, которые гуляли сами по себе, без пастуха. Они увидели нас и побежали всем стадом за нами. Бежали очень долго. Мы пытались от них оторваться, но они тоже прибавляли шаг. Нам пришлось перейти на галоп. Только через 500м нам удалось от них оторваться на приличное расстояние и они отстали.

Проехали еще километров десять и решили заехать в одной из деревень в магазин, что бы купить сигареты. Подъехав, увидели, что магазин был закрыт на обед.

К нам подошел местный пьяный мужик и хотел погладить лошадь. Мы ему сказали, чтобы он лучше этого не делал, так как лошадь не переносит запах спиртного. Он нас не послушал и стал тянуть свои руки к лошади. Лошадь, почуяв запах алкоголя, ударила его задней ногой, отчего он упал и быстро вскочив отбежал в сторону быстро протрезвев. Местные жители которые быль рядом с нами рассмеялись, сказав что не надо пить вино. Что лошадь, это не его супруга, которую можно обмануть, что «не пил» и лапать. Сказав также , что с нашими лошадьми можно проходить безошибочный тест на алкоголь .

Потом поехали дальше. Дорога была холмистой, то вверх то вниз. Асфальт закончился и дорога была грунтовой. Отчего машины ехали медленно и мы чувствовали себя комфортно. Тут догнали нас наши ребята на своей машине и мы сделали привал за какой то деревней, около речушки на берегу. Сидим, обедаем и разговариваем. Варим уху.

Тронулись дальше и проехав еще 17 км остановились в лесочке. Сделали шалаш, разложили палатку. Лошадей привязали на лужайку. Поужинали, поговорили и все . Отбой .

16 мая *Утро пасмурное, позавтракали. Рассказываем байки. Шутим. Настроение хорошее. Оседлав лошадей поехали дальше. Доехали до какой то деревни и ночевали в нежилом доме. Приезжали давние знакомые из г. Галич. Фотографировались. Пили чай. Просматривали отснятый материал на компьютере. Играл на гармони наш гармонист. Настроение хорошее, хотя на улице моросит дождь .*

17мая *На утро выдвинулись дальше. До места назначения осталось около 40 км. Проехав километров 20 сделали привал около небольшой речушки и немного перекусив отправились в путь. Лошади скакали рысью и мы доехали до г. Сусанино. Там в доме культуры нас встретили отлично, накрыли стол с различной едой. Мы разговаривали с администрацией этого района. Был корреспондент местной газеты. Вокруг нас собралось много ребятишек. Всем было очень интересно с нами пообщаться. Мы фотографировались и рассказывали о нас казаках. Все нас внимательно слушали и задавали много вопросов. Мы на них подробно отвечали. И мы отправились дальше. Оставалось 12 км пути.*

Доехав до д. Меленки Костромской области мы увидели много народу, встречающих нас. Наши казаки выступили с концертом перед жителями. Все хотели приобрести диски с автогрофом исполнителя казачьих песен. Было много взрослого населения и молодежи. Потом помывшись в деревенской бане, мы собрались за столом , что бы отпраздновать наш переход из г.Меленки Владимирской области в д.Меленки Костромской области. Наш переход был достигнут цели. Осталось теперь вернутся назад в нашу станицу Меленковская Владимирской области.

18 мая *Утро все проснулись в хорошем настроении. Помолились. Лошадок напоили и привязали пастись на лужайке. Наши казаки поехали на машине в г. Сусанино выступать с концертом.*

P\S *примечание. В д. Меленки Костромской обл местные жители в основном ходят в камуфлированной форме цвета хаки. Местный житель пояснил, так как в местный сельмаг был привоз камуфляжей, то они стали покупать камуфляжи,*

так как она очень удобна и комфортна для работы и ходить в лес. И приемлема по цене.

Люди доброжелательны и вежливы. Нас приняли хорошо, такими какие мы есть. У них был свой своеобразный костромской акцент и это единственное, чем мы от них отличались. Но нам это не сколько не мешало с ними общаться.

Так как маршрут наш закончился, готовимся к возвращению домой».

*(*Из путевого дневника Русакова В.).

В пути было много интересного, опасного и веселого. Но сам поход завершился благополучно в деревне Меленки Сусанинского района Костромской области. Спустя месяц казаки возвратились домой.

Можно с уверенностью сказать – исторические места вновь едины, цель достигнута. Казаки в очередной раз доказали что их слова не расходятся с делами. Молодцы Меленковцы!
Материал подготовил войсковой старшина Бодров А.М.

Получена / Received: 05.03.2012
Принята / Accepted: 14.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 442-447

Типы диаспор *Dryopteris carthusiana* (Vill.) H.P. Fuchs. (*Dryopteridaceae*)

Н.С. Барабанщикова

Московский педагогический государственный университет
129246, Москва, ул. Кибальчича, д. 6, корп. 5
Moscow State Pedagogical University
Kibalchicha str. 6, building 5, Moscow, 129246 Russia; e-mail: baraba@list.ru

Ключевые слова: папоротник, спорофит, спороношение, диссеминация, диаспора, спора, спорангий, синаптоспория, *Dryopteris carthusiana*.
Key words: fern, sporophyte, spore dispersal, dissemination, diaspore, spore, sporangium, synaptospory, *Dryopteris carthusiana*.
Резюме: Изучены сроки дисперсии споровой продукции *Dryopteris carthusiana* (Vill.) H.P. Fuchs. (*Dryopteridaceae*) в лесном фитоценозе. Обнаружено явление синаптоспории и описаны разные типы диаспор.
Abstract: Studied the time of the dispersion of spore production *Dryopteris carthusiana* (Vill.) H.P. Fuchs. (Dryopteridaceae) in the forest phytocenosis. Discovered the effect of sinaptospory and described different types of diaspores.
[**Barabanshchikova N.S.** Diaspore types of the *Dryopteris carthusiana* (Vill.) H.P. Fuchs. *(Dryopteridaceae)*]

Для организации систем лесопользования, ориентированных на сохранение биоразнообразия, требуется всестороннее изучение лесных фитоценозов. Одно из таких направлений - исследование путей формирования, развития и самоподдержания ценотических популяций у тех видов растений, которые образуют лесные фитоценозы, в том числе у папоротников. Папоротники обладают двойственностью популяционной жизни (Шорина, 1994), так как популяция папоротника складывается из особей двух поколений - спорофита и гаметофита. Большое значение имеет изучение процессов спороношения папоротников, так как чаще именно споровая продукция обеспечивает возобновление уже существующих и возникновение новых ценопопуляционных локусов папоротников в фитоценозе.

Производить споры *Dryopteris carthusiana* в природных условиях, как правило, начинает на 5-10-м году жизни. Количество спор, образующихся на спорофите, сильно варьирует, так как количество сорусов на вайе и спорангиев в

сорусах являются динамичными показателями. В зависимости от вида папоротника одна вайя может продуцировать от 750 тысяч до 750 миллионов спор (Page, 1979). Вариабельность споровой продукции, несомненно, связанна с изменениями погодных условий. В экспериментах показано, что критическим фактором «хорошей погоды» является температура (Sheffild, 1996), однако в этом направлении необходимы дальнейшие исследования.

Спорофиты не имеют каких-либо эффективных приспособлений для дисперсии спор. В силу чисто морфологических особенностей споры папоротников не обладают большой летучестью. Периспорий часто имеет сложную и громоздкую скульптуру. Без периспория спора представляет собой достаточно крупное (от 25 до 70 мкм), тяжелое зерно, лишенное специальных летательных приспособлений для длительного переноса по воздуху (Гричук, Моносзон, 1971).

Дисперсия спор большинства видов папоротников умеренных областей начинается в июне – июле, и сразу всего за несколько дней рассеивается огромное количество спор. Некоторые данные свидетельствуют о том, что образующиеся на папоротнике споры не одинаковы по размеру и качеству. Так A.F. Dyer (Dyer, 1979) отмечает, что у *Dryopteris pseudo-mas* (Wollaston) Holub et Pouzar даже среди спор, рассеянных из спорангиев в течение первых 24 часов после начала дисперсии, имеются вариации в размере. Другой аспект, влияющий на неоднородность споровой продукции папоротников – разновременность созревания самих спорангиев. Наблюдения И. И. Науялиса и В. Р. Филина (Науялис, Филин, 1983) показали, что сорус *Dryopteris filix-mas* содержит разновозрастные спорангии. По мере дозревания спорангиев дисперсия спор продолжается до поздней осени. Растянутый во времени цикл дисперсии спор, по мнению D. R. Farrar (Farrar, 1976), может способствовать их попаданию в подходящие для прорастания экологические ниши.

Также из-за неодновременного созревания спорангиев часть спор остается в сорусах. На вайях *Dryopteris filix-mas*, собранных в Московской области в сентябре, около трети

спорангиев в некоторых сорусах не раскрыты (Науялис, Филин, 1983). У вечнозеленых видов при наступлении морозов вайи полегают на землю. На них в это время находится значительное количество спор, так как некоторые самые внутренние спорангии соруса часто вовсе не раскрываются, а в других уже вскрывшихся спорангиях часть спор осталась. Кроме того, много высыпавшихся спор прилипает к пластинке вайи. По данным D. R. Farrar (Farrar, 1976), у *Dryopteris carthusiana* на перезимовавших вайях в марте остаются нераскрытыми до 10% спорангиев. При этом общая жизнеспособность перезимовавших в спорангиях спор увеличивается.

Обнаружено, что многие папоротники рассеивают не одиночные споры, а группы спор, спорангии или даже сорусы (*Onoclea*). Подобное явление, названное К. Крамером синаптоспорией (Kramer, 1977), не редкость среди папоротников (Крюгер, 1985; Sheffild, 1996). Прорастание спор в спорангиях отмечал также P. von Aderkas (Anderkas, 1983). К. Крамер предположил, что синаптоспория и последующее прорастание спор группами является механизмом, повышающим вероятность межзаросткового оплодотворения.

Цель нашей работы состояла в изучении типов диаспор у щитовника игольчатого - *Dryopteris carthusiana* (Vill.) H.P. Fuchs. (*Dryopteridaceae*) в естественных условиях произрастания его спорофитов. Этот вид наиболее распространенный из папоротников в лесах г. Москвы и Подмосковья. Для изучения единиц диссеминации со спорофитов средневозрастного генеративного состояния начиная с середины июня и заканчивая серединой ноября с интервалом раз в две недели собирали спороносящие вайи, приблизительно с 30 особей в каждую дату наблюдений. Сборы производили в Государственном природном национальном парке «Лосиный остров» г. Москвы. В Волоколамском и Клинском районах Московской области собирали вайи два раза за вегетационный сезон: летом в период массового рассеивания спор (5-10 июля) и осенью (29-30 сентября). Срезанные вайи помещали на гладкую бумагу спорангиями вниз и заворачивали в другой слой бумаги для предотвращения попадания спор в воздух. Высыпавшиеся на бумагу споры и спорангии перемешивали, а затем из общей массы

отбирали пробы случайным методом. В каждой пробе подсчитывали под бинокулярной лупой соотношение пустых, полупустых и полных спорангиев при общей выборке 50 спорангиев с одной вайи.

Анализ единиц диссеминации выявил, что в начале июля у *Dryopteris carthusiana* с ваий опадают одиночные споры, пустые растрескавшиеся спорангии (в пробах 52%) и чуть меньше (46%) полупустых, из которых некоторое количество спор выпало, а часть осталась в спорангии. Вероятно, это объясняется тем, что в процессе дисперсии только часть спор была выброшена из спорангия при помощи кольца. Невскрывшихся спорангиев, опавших с ваий, в июле обнаружено только 2%. С июля по август более 80% всех спорангиев у *Dryopteris carthusiana* вскрываются, и споры высыпаются из них полностью. Не более 6% спорангиев опадают полными. До 15% спорангиев в эти сроки – полупустые. С сентября у *Dryopteris carthusiana* процент пустых спорангиев снижается до 40-45%. Одновременно резко возрастает количество не растрескавшихся, наполненных спорами спорангиев и достигает 50%. Подобное увеличение количества полных спорангиев можно объяснить нарушениями механизма разбрасывания спор с помощью кольца при ухудшении погодных условий с наступлением осени.

У щитовника игольчатого нами обнаружена синаптоспория, при которой диаспорами выступали не только целые невскрывшиеся спорангии, но и выпавшие из спорангия комочки спор. Подобные диаспоры обнаружены как в летних, так и в осенних сборах, однако в последнем случае их количество значительно больше. При опадании полные спорангии обычно не раскрываются, а споры начинают прорастать внутри спорангия. Позднее стенка спорангия разрушается.

Конечно, наполненные спорами спорангии обладают значительно большей массой в сравнении с одиночными спорами и скапливаются непосредственно под спорофитом, однако не исключен их разнос животными. Преимущество дисперсии целых спорангиев состоит в возможности совместного прорастания спор, следствием чего является

высокая плотность произрастания гаметофитов. Это обстоятельство, возможно, увеличивает шансы захвата новой территории гаметофитами в борьбе с конкурентами (особенно мхами). Вместе с тем в лабораторных экспериментах нами выявлено, что поселения гаметофитов, образующиеся из нераскрытых спорангиев, обладают более сложной онтогенетической и половой структурой по сравнению с поселениями, возникшими из одиночных спор. Синаптоспория с последующим прорастанием спор группами, как предположил K. Kramer (Kramer, 1977), возможно является механизмом, повышающим вероятность межзаросткового оплодотворения, однако требуются дополнительные исследования этого вопроса.

Таким образом, нами выявлено, что в лесных фитоценозах г. Москвы и Подмосковья массовое рассеивание спор щитовника игольчатого начинается в первой декаде июля и длится около 3-5 дней. Однако дисперсия споровой продукции *Dryopteris carthusiana* продолжается до конца вегетационного сезона. Обнаружены, помимо одиночных спор, и другие варианты единиц диссеминации: невскрывшиеся наполненные спорами спорангии, полупустые спорангии и выпавшие из спорангия комочки спор. В течение вегетационного периода соотношение типов диаспор меняется: летом рассеиваются в основном одиночные споры, а осенью все четыре типа диаспор.

ЛИТЕРАТУРА

Гричук В.П., Моносзон М.Х. 1971. Определитель однолучевых спор папоротников семейства Polypodiaceae R. Br., произрастающих на территории СССР / В.П. Гричук, М.Х. Моносзон – М.: Наука. 126 с.

Крюгер Л.В. 1985. Динамика развития гаметофитов папоротников / Л.В. Крюгер // Бот. исследования на Урале. Свердловск. С. 27-32.

Науялис И.И., Филин В.Р. 1983. Щитовник мужской / И.И. Науялис, В.Р. Филин // Биол. флора Моск. области / Под ред. проф. Работнова Т.А. – М.: Изд. МГУ. Вып. 7. С.3-25.

Шорина Н.И. 1994. Экологическая морфология и популяционная биология представителей подкласса Polypodiidae: Диссертация на соискание ученой степени доктора биологических наук. М. 359 с.

Andrekas.P. 1983. Studies of gametophytes of *Matteuccia struthiopteris* (Ostrick fern) in nature and in culture / P. Anderkas // Can. J. Bot. V. 61.12. P. 3267 -3270.

Dyer A.F. 1979. The culture of fern gametophytes for experimental investigation // Dyer A.F. (ed.) The experimental biology of ferns. London; New York; San Francisco: Academic Press. P. 254-305.

Farrar D.R. 1976. Spore retention and release from overwintering fern fronds / D.R. Farrar // Amer. Fern J. Vol. 66. No 2. P. 49-52.

Kramer K.U. 1977. Synaptospory: a hypothesis. // Gard. Bull. Singapore. Vol. 30. P. 79-83.

Page C.N. 1979. Experimental aspects of fern ecology // The experimental biology of ferns. London; New York; San Francisco: Academic Press. P. 551-589.

Sheffild E. 1996. From pteridophyte spore to sporophyte in the natural environment / E. Sheffild // Camus J.M., Gibby M., Johns R.J. Pteridology in Perspective. Royal Botanic Gardens. Kew. P. 541-549.

Получена / Received: 27.02.2012
Принята / Accepted: 05.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 448-457

Contribution to the knowledge of longhorn beetles from Dhofar region in sultanate of Oman (Coleoptera: Cerambycidae)

Richard Ambrus[1], Walter Grosser[2]

[1] Trnkovo nám. 1112/1, CZ-152 00 Prague 5, Czech Republic
e-mail: ambrus@centrum.cz

[2] U Střelnice 17, CZ-746 01 Opava, Czech Republic; e-mail: walterg@atlas.cz

Key words: Coleoptera, Cerambycidae, faunistics, new records, Dhofar, Sultanate of Oman, Palaearctic region.

Abstract: Totally 16 Cerambycidae species are reported for Dhofar in Sultanate of Oman. Ten species are reported for the first time for Oman: *Lygrus longicornis* (Pic, 1895*); Kabatekiella dalihodi* Holzschuh, 2008; *Yementallyrama nasheri* Adlbauer, 2007; *Idactus coquereli* (Fairmaire, 1890); *Apomecyna lameerei* (Pic, 1895); *Enaretta caudata* Fåhraeus, 1873; *Eunidia breuningae* Villiers, 1951; *Eunidia kristenseni* Aurivillius, 1911; *Eunidia nebulosa nebulosa* Erichson, 1843 and *Coptops aedificator* Fabricius, 1792. The genus *Jordanoleiopus* Lepesme & Breuning, 1955 is new recorder for the fauna of Palaearctic Region.

INTRODUCTION

The cerambycid fauna of Sultanate Oman is very little known, since most of the species hitherto recorded from the Arabian Peninsula, have been collected in Saudi Arabia and Yemen.

The paper presents results of the Czech entomological expedition to Sultanate of Oman in September/October 2011. During this expedition were visited, with a special attention to interestings biotopes in Dhofar region, especially Jabal Samhan and Jabal al Qamar. The expedition included four Czech entomologists, Richard Ambrus, Walter Grosser, Pavel Kučera and Jiří Voříšek.

The beetles were collected individually using generally known methods such as beating, sweeping, individual collecting on wood, flower and leaves. The most effective method for collecting longhorn beetles were used UV light.

The total number of longhorn beetles recorded by Czech expedition from Sultanate of Oman is 16 species, but this is probably only a small number of species actually occurring there.

All the species of longhorn beetles were determined by Dr. Karl Adlbauer (Graz, Austria), Petr Kabátek (Prague, Czech Republic) and Pierpaolo Rapuzzi (Prepotto, Italy).

Abbreviations:
JV - Jiří Voříšek, Jirkov, CZ
PK - Pavel Kučera, Liberec, CZ
RA - Richard Ambrus, Prague, CZ
WG - Walter Grosser, Opava, CZ

RESULTS

Family CERAMBYCIDAE
Subfamily Prioninae
Tribe Cantharocnemini

1) ***Cantharocnemis spondyloides*** **Audinet-Serville, 1832**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 1 adult attracted by light and remnants of 1 dead adult on ground (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 1 adult attracted by light (WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 1 adult attracted by light (WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 1 adult attracted by light and remnants of 1 dead adult on ground (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km SE Tawi Atayr, 17°3'57.31"N 54°36'17.24"E, 28. 9. 2011, 1 adult attracted by light (PK).

Distribution. Afrotropical Region; Palaearctic Region: North Africa (Egypt, Marocco- Western Sahara), Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

Subfamily Cerambycinae
Tribe Cerambycini

2) *Neoplocaederus denticornis* (Fabricius, 1801)

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km W Al Mughsayl, 16°50'41.89"N 53°41'10.14"E, 19. 9. 2011, 4 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 4 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 15 adults attracted by light (PK, RA,WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 12 adults attracted by light (JV, PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, Rakhyut, 16°45'12.53"N 53°23'54.38"E, 23. 9. 2011, 7 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 7 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km W Al Mughsayl, 16°51'44.56"N 53°43'18.38"E, 26. 9. 2011, 9 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 33 adults attracted by light (JV, PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, Tawi Atayr env., 17°5'16.94"N 54°37'23.27"E, 1. 10. 2011, 6 adults attracted by light (JV, PK).

Distribution. Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

Tribe Lygrini

3) *Lygrus longicornis* (Pic, 1895)

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 2 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 7 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut,

16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 2 adults attracted by light (PK,WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

Tribe Oemini

4) ***Kabatekiella dalihodi*** **Holzschuh, 2008**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 8 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 12 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, Rakhyut, 16°45'12.53"N 53°23'54.38"E, 23. 9. 2011, 9 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 68 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, Tawi Atayr env., 17°5'16.94"N 54°37'23.27"E, 1. 10. 2011, 12 adults attracted by light (JV).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Palaearctic Region: Asia (Oman, Yemen).

5) ***Yementallyrama nasheri*** **Adlbauer, 2007**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km W Al Mughsayl, 16°50'41.89"N 53°41'10.14"E, 19. 9. 2011, 3 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 6 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 29 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 9 adults

attracted by light (JV, PK); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, Rakhyut, 16°45'12.53"N 53°23'54.38"E, 23. 9. 2011, 4 adults attracted by light (JV, PK); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 6 adults attracted by light (WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 9 adults attracted by light (PK, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Palaearctic Region: Asia (Oman, Yemen).

Subfamily Lamiinae
Tribe Acanthocinini

6) *Jordanoleiopus* sp.

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 9 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 3 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 165 adults attracted by light (JV, PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 26 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km W Al Mughsayl, 16°51'44.56"N 53°43'18.38"E, 26. 9. 2011, 14 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, Tawi Atayr env., 1. 10. 2011, 17°5'16.94"N 54°37'23.27"E, 5 adults attracted by light (JV, PK).

We were not able to determine this species, but according to Dr. Karl Adlbauer it belongs close to Jordanoleiopus monoxenus (Kolbe, 1894) from Afrotropical Region (Tanzania).

The genus Jordanoleiopus Lepesme & Breuning, 1955 is new for the fauna of Palaearctic Region.

Distribution. Afrotropical Region; Palaearctic Region: Asia (Oman).

Tribe Ancylonotini

7) *Idactus coquereli* (Fairmaire, 1890)

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km W Al Mughsayl, 16°50'41.89"N 53°41'10.14"E, 19. 9. 2011, 3 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 7 adults attracted by light (JV, PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 9 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 6 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 8 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 7 adults attracted by light (JV, PK, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution: Afrotropical Region, Palaearctic Region: Asia (Oman, Yemen).

8) *Idactus iranicus* Breuning, 1975

Material. Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 4 adults attracted by light (JV, PK, WG).

Distribution: Palaearctic Region: Asia (Arab Emirate, Iran, Oman).

Tribe Apomecynini

9) ***Apomecyna lameerei*** **(Pic, 1895)**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 1 adult attracted by light (JV).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Afrotropical Region; Palaearctic Region: North Africa (Egypt, Marocco), Asia
(Arab Emirate, Egypt-Sinai, Iran, Iraq, Israel, Oman, Pakistan, Saudi Arabia, Yemen).

10) ***Enaretta caudata*** **Fahraeus, 1873**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 4 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 11 adults attracted by light (JV, PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 4 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km W Al Mughsayl, 16°51'44.56"N 53°43'18.38"E, 26. 9. 2011, 3 adults attracted by light (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 5 adults attracted by light (PK, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Afrotropical Region; Palaearctic Region: Asia: Oman, Yemen.

11) ***Eunidia breuningae*** **Villiers, 1951**

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km W Al Mughsayl, 16°50'41.89"N 53°41'10.14"E, 19. 9. 2011, 5 adults attracted by

light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 11 adults attracted by light (PK, RA, WG); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 6 adults attracted by light (JV, PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 5 adults attracted by light (PK, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Afrotropical Region; Palaeartic Region: North Africa (Egypt), Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

12) *Eunidia kristenseni* Aurivillius, 1911

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 1 adult attracted by light (RA).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution: Afrotropical Region, Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

13) *Eunidia nebulosa nebulosa* Erichson, 1843

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km W Al Mughsayl, 16°50'41.89"N 53°41'10.14"E, 19. 9. 2011, 3 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 4 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 5 km NE Dhalqut, 16°43'22.48"N 53°16'27.26"E, 22. 9. 2011, 7 adults attracted by light (JV, PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km NW Jufa, 17°11'10.14"N 54°56'34.26"E, 27. 9. 2011, 10 adults attracted by light (JV, PK, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Afrotropical Region; Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

Tribe Batocerini

14) *Batocera rufomaculata rufomaculata* (DeGeer, 1775)

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 3 adults sitting on *Ficus sp.* (PK, WG); Oman, Dhofar, Jabal Samhan, 15 km SE Tawi Atayr, 28. 9. 2011, 17°3'57.31"N 54°36'17.24"E, 2 adults sitting on *Ficus sp.* (PK).
Distribution. Afrotropical Region; Neotropical Region; Oriental Region; Palaearctic Region:
Asia (Egypt-Sinai, China-Hongkong and Xizang, India-Uttar Pradesh, Israel, Lebanon, Nepal, Oman, Pakistan, Syria, Turkey, Yemen).

Tribe Crossotina

15) *Crossotus arabicus* Gahan, 1896

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 20 km NW Dhalqut, 16°42'39.31"N 53°9'12.60"E, 21. 9. 2011, 3 adults reared ex larva from death branches of *Acacia sp.*, 1 dead adult was found in a dead branch of *Acacia sp.* and 3 adults attracted by light (PK, RA, WG).

Distribution. Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Yemen).

Tribe Mesosini

16) *Coptops aedificator* Fabricius, 1792

Material. Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 10 km W Dhalqut, 16°42'9.90"N 53°11'40.56"E, 20. 9. 2011, 7 adults attracted by light (PK, RA); Oman, Dhofar, Jabal al Qamar, 15 km NW Rakhyut, 16°46'7.54"N 53°20'13.92"E, 24. 9. 2011, 5 adults attracted by light

and 2 adults reared ex larva from dead branches and trunks of *Euphorbia sp.* (PK, RA, WG).

This species is new for the fauna of Oman.

Distribution. Afrotropical Region; Oriental Region; Palaearctic Region: Asia (Oman, Saudi Arabia, Taiwan, Yemen).

Acknowledgement. We are very grateful to Dr. Karl Adlbauer (Graz, Austria), Petr Kabátek (Prague, Czech Republic) and Pierpaolo Rapuzzi (Prepotto, Italy) for determination and comments on the collected species.

REFERENCES

Adlbauer K., 2005. Neue Bockkäfer von Yemen (Coleoptera, Cerambycidae). – Linzer biol. Beitr., 37(2): 1007-1011.

Adlbauer K., 2010. Cerambycidae, Western Palaearctic taxa: Arabian Peninsula, pp. 84-334. In: Löbl I. & Smetana A. (eds.): Catalogue of Palaearctic Coleoptera. 6. Chrysomeloidea. Apollo Books, Stenstrup: 924 pp.

Holzschuh C., 1979. Insects of Saudi Arabia. Coleoptera: fam. Cerambycidae. Fauna of Saudi Arabia,1: 293-294.

Holzschuh C., 1993. Cerambycidae (Coleoptera) of Saudi Arabia: Part II, Prioninae and Cerambycinae. Fauna of Saudi Arabia, Basel 13: 110-129.

Holzschuh C. & Teocchi P., 1991. Cerambycidae of Saudi Arabia: part I. Laminae. Fauna of Saudi Arabia, 12: 295-311.

Janikova M. Coleoptera. Beetles Checklist [of Sultanate of Oman]. Sultanate of Oman, Ministry of Heritage & Culture. 39 pp.

Sama G., 2000. Descrizione di un nuovo Crossotus Serville, 1835 del Medio Oriente. Quad. Studi Nat. Romagna, 13 (suppl.): 107-112.

Sama G., Rapuzzi P., 2006. Preliminary report on a recent survey of the Egyptian Cerambycidae, with description of three new species. Quad. Studi Nat. Romagna, 23: 179-194

Sama G., 2007. Description of two new genera and one new species of Cerambycidae from the Arabian peninsula (Insecta Coleoptera Cerambycidae). Quad. Studi Nat. Romagna, 24: 97-105.

Sama G., Sudre J., 2010. Description of Crossotus kadleci from Yemen (Coleoptera, Cerambycidae, Lamiinae). Munis Entomology & Zoology, Vol. 5, Suppl.: 953-956.

Strumia F., Dapporto L., Dellacasa M., Scaramozzino P.L., 2007. Notes on some Insects associated to Frankincense Tree (*Boswellia sacra* Flückiger, 1867, Burseraceae) in Dhofar (Sultanate of Oman). Atti Soc. tosc. Sci. nat., Mem., Serie B, 114: 135-139.

Получена / Received: 27.03.2012
Принята / Accepted: 30.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 458-462

Вакуумная терапия - мифы и реальность

В.Ф. Львов

Центр научно-практической медицины
109125, Кварта́л Во́лжский Бульва́р 95, корп. 2
Center of Scientific and Practical Medicine
Volzhsky 95 Quarter, building 2, Moscow, 109125 Russia; e-mail: lvftmb@mail.ru

Ключевые слова: вакуумная тарапия, медицинские банки, гемоток, гемодинамика, лимфоток, болевой синдром, обезболивающий эффект.
Key words: vacuum therapy, cupping glasses, gemotok, hemodynamics, lymph flow, pain syndrome, analgesic effect.
Резюме: Встатье прослеживается исторический аспект ваккумной терапии. Автор показывает классификацию воздействия банок на организм человека и их характерестики.
Abstract: The article traces the historical aspect of vacuum therapy. The author shows the impact of the classification of cans on the human body and their characteristics.
[L`vov V.F. Vacuum therapy - myths and reality**]**

Вакуумная терапия известна специалистам традиционной (народной) медицины со времен появления у людей сосудов из разных материалов. Баночная (вакуумная) лечебная практика очень древняя, загадочная и полна противоречий. Судьбы разных методов лечения в истории развития медицины очень различны, от грустного до смешного. Некоторые, едва появившись, исчезают без следа, другие, пройдя испытания в веках, дошли до наших дней. Вот и баночная терапия или массаж, или как теперь говорят, вакуумная терапия, прошла усыпанный шипами путь из глубины тысячелетий сохранилась у некоторых специалистов, почти в первозданном виде. Судя по дошедшим, а может и придуманным источникам баночная терапия применялась еще в глубокой древности, во времена первобытно – общинного строя. Люди заметили, что с помощь разных сосудов можно снять боль, уменьшить страдания от болезней, а то и совсем исцелиться. Наработки многих поколений целителей способствовали расширению сферы применения этого традиционного метода, от снятия болей в спине до лечения сложнейших заболеваний. В среде народных

целителей, чей дар передавался из поколения в поколение, эта метода дожила до наших дней, а на нынешнем этапе переживает как бы второе рождение.

Возникновение баночного массажа приписывают различным народам, Тибетцам, китайцам, аборигенам Австралии и т.д. А вот по моим прикидкам методика дожила до наших дней, благодаря древнеславянским и древнеказачьим целителям и костоправам, в семьях которых эти сакральные знания передавались из Рода в Род, от отца к сыну, от деда к внуку, от бабушки к внучке. Вот и мне, благодаря Богу, дед передал навыки и знания по костоправству и целительству с помощью камней, трав и в том числе банок, которыми наш Род целил простых людей более 15 веков. И опять, по промыслу Господню, так получилось, что моя бабуля владела навыками повитухи, чему немного научила и меня.

Тернист путь лекаря и костоправа был всегда, и я не исключение. Практиковать в полном объеме начал лишь после 30 лет, получив до того образование как доктор восточной медицины, классическое мед. образование, образование практического психолога, множество курсов повышения квалификации от массажа до Ю Мей-Хо терапии. За эти годы многие знания были переосмыслены, навыки доработаны, появились новые мысли и решения по проблемным вопросам. Так началась научно- практическая деятельность, в которой все больше места занимала баночная или вакуумная терапия. Дальше я буду писать- баночная так привычней и правильней.

А теперь попробую классифицировать воздействие банок на организм человека. И так:

1. Четко выраженное анальгезирующее действие;
2. Ярко выраженный приток крови к месту постановки банок и гиперемирование этого участка;
3. Выраженный эффект растягивания мышц и сухожилий в месте постановки;
4. Выраженное усиление гемо и лимфотока;
5. Ярко выраженное образование микрокровоизлияний (точечных) в зоне постановки;
6. Выраженное улучшение питания тканей в зоне воздействия банок.

А теперь по порядку разберем всю классификацию:

1.Импирика дает возможность уверенно утверждать, что применение баночной терапии снимает болевой синдром. 35-летний личный опыт работы убедил меня в том что, как правило, на 3-4 сеанс после легкого обострения наступает ярко выраженное исчезновение болевого синдрома.

2. Прилив крови к месту постановки банок вызывает усиленную стимуляцию обменных и восстановительных процессов

3. Как правило на месте постановки банок возникает небольшое вздутие тканей, т.е. происходит натяжение кожи, мышц и связочного аппарата, это в свою очередь ведет к восстановлению эластичности этих тканей;

4. Создание вакуума в ограниченной зоне воздействия вызывает усиленное перемещение лейкоцитов к зоне воспалении, что естественно способствует выраженному «рассасывающему воздействию» на больные ткани; кроме того резко увеличивается ток лимфы, а это в свою очередь вызывает резкое увеличение циркуляции лимфоцитов в зоне гиперемирования, что в конечном счете обеспечивает четкий терапевтический эффект;

5. В зоне постановки банок появляются точечные кровоизлияния - экстравазаты, «выпот» крови через стенки сосудов, происходит активация спавших капилляров, их «запуск» в работу

6. Прилив крови и усиление лимфотока усиливает региональное питание тканей, убирает микробы и утоляет боль; детоксикация организма за счет усиленной работы выделительной системы. Как правило на 3-4 сеанс появляется чувство зуда- это как раз и говорит об усиленной работе выделительной системы.

Кроме всего прочего происходит повышение порога стрессоустойчивости. Иногда (в 60-75 % случаев)пациенты засыпают, иногда до храпа, иногда до пускания слюней, что говорит о глубоком расслаблении, не только мышечной системы, но и о четко выраженной психологической «расслабленности» во время сеанса, о снятии ранее приобретенных отрицательных психовоздействий и как

следствие повышение уровня(порога) стрессустойчивости. Таким образом мы можем говорить о психосоматическом воздействии баночной терапии на организм человека в целом. Применяя баночную терапию на протяжении нескольких десятков лет и наблюдая за пациентами, заметил еще одну очень выраженную на нее реакцию организма – омоложение. Заинтересовавшись данными проявлениями провел даже небольшое исследование по определению возрастного биологического индекса до курса и после. Результат несколько удивил- во всех без исключения случаях ярко выраженное омоложение организма. Если в системе биологического возраста то примерно от 6-9 месяце до 3-5 лет. Выраженность зависит напрямую от возраста пациента, чем моложе, тем более выражен эффект омоложения.

Таким образом можно как бы суммировать выше сказанное и утверждать что,

баночная терапия характеризуется:

- активным лимфодренажем и сосудистой «гимнастикой»;
- антистрессорным действием;
- активацией иммунной системы организма;
- улучшением циркуляции крови и лимфы;
- устранением застойных явлений;
- выведением токсинов и метаболитов;
- улучшением обмен процессов;
- ускорением процессов регенерации тканей;
- повышением тонус кожи и усилением мышечной активности;
- усилением липолиза;
- усилением дренажного эффекта;
- выраженным рефлекторным эффектом;
- структурно-функциональным обновлением тканей и организма в целом.

Показаниями к баночной терапии служит наличие следующих заболеваний:

- болевой синдром: остеохондроз позвоночника, миалгии, радикулиты, люмбаго;

• заболевания сердца и легких: пневмонии, трахеобронхиты, бронхиальная астмы, стенокардия, гипертоническая болезнь I-II стадии;

• заболевания органов пищеварения: запоры, хронические колиты, язвенная болезнь вне обострения;

• заболевания нервной системы: нейроциркуляторная дистония, нарушения сна, хроническая усталость;

• реабилитация в послеоперационном и посттравматических периодах: послеоперационные рубцы, контрактуры, атрофия мышц;

А так же как бы прикладное использование методики в:

• спорте и косметологии: спортивные перегрузки, антицеллюлитный массаж.

Кроме выше перечисленного хочется остановиться на еще одном аспекте повышении адаптивных реакций организма пациентов на внешние психические и инфекционные раздражители. Как показывает опыт использования баночной терапии кроме чисто физиологических изменений в организме пациентов происходит еще и психосоматические изменения:

1.Повышается порог психологической сопротивляемости организма внешним отрицательным психологическим раздражителям, как в быту. Так и в социальной жизни.

2.Повышается сопротивляемость организма инфекционным заболеваниям. Особенно сезонным- весна – поздняя осень – весна.

То есть можно сделать вывод. Что применение данной методики дает возможность организму усилить сопротивляемость внешним психосоматическим отрицательным воздействиям. Как заявляют при опросах сами пациенты: они стали меньше раздражаться по пустякам, по другому реагировать в разных конфликтных ситуациях; кроме того они делают упор на то, что стали меньше болеть простудными заболеваниями, хотя продолжали вести присущий им образ жизни.

Получена / Received: 20.02.2012
Принята / Accepted: 05.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 463-466

Ку-ку
Ku-Ku

С.М. Гозный
S.M. Goznyy

190 Torresdale Ave, Toronto, Ontario M2R3E4; e-mail: sergigzn@gmail.com

Ку-ку! кукушонок?! Мама пришла ты где? Почему не встречаешь? А я тебе что-то вкусненькое принесла. Сейчас. Где это? Ага, вот, иди сюда, смотри, понюхай, ах, как вкусно пахнет, рыбка, сказали стерлядь, холодного копчения. На, вот, ешь. Не хочешь? А что ты сегодня съел? О, да ты ничего не ел... и не пил. Что с тобой, котик? Не заболел ли ? Иди ко мне, мой пушистик, пойдём на наш диванчик, я тебя поглажу, поласкаю, поговорю с тобой – ты наверно соскучился, конечно, целый день один. Да... плохо, но я, мой дорогой, должна ходить на работу, а кто тебе будет покупать вкусную рыбку? И с собой не могу тебя взять – у меня такой начальник, Герасим Петрович Мумуев, у-у-у, строгий такой, генерал, ходит целый день хмурый, не подойдёшь, ни с кем не разговаривает, на любой вопрос только мычит что-то себе под нос, и, говорят, ненавидит домашних животных, ты представляешь, что за чудовище Герасим Петрович, а я,как дура, пошла просить у него отгулы в прошлом месяце, когда ты заболел, хотела объяснить ему, что тебя нужно кормить по расписанию, регулярно давать лекарства и, вообще, нельзя оставлять одного , так он так разорался, представляешь, что со мной чуть обморок не случился. Спасибо Надежда, секретарша, подставила стул и дала стакан воды. Да, Надя, Наденька, я знаю: она тебе нравится, ты так нежно мурлыкаешь, когда она тебя гладит. Ку-ку! Ку-ку! Ты меня слышишь? О, Господи! Да тебе совсем плохо! Сейчас, миленький, потерпи, сейчас, найду этот чёртов телефон доктора, ага, слава богу, нашла, вот, Иван Сергеевич, ветеринар... Алло, алло, доктор? Добрый день, доктор, ах да, уже вечер, то-есть ночь, извините, доктор,это вас беспокоит Лиза... Елизавета, Надина подруга, она делает стрижку у вашей э, узнали? Да, ку-ку, котик, в прошлом месяце поправился, но сегодня я пришла с работы, гляжу он

ничего не поел, вялый какой-то, я принесла вкусной рыбки. Какой? Стерлядь холодного копчения что? Не бывает? Мне так в магазине сказали. Обманули? Вы только посмотрите: везде обман, все только и норовять обмануть друг друга. Доктор! Разве можно так жить?! Да, вы правы, нашим питомцам легче , хотя... Ой, извините, доктор, как вы думаете, что с моим кукушонком, котиком? Да нет, лапками не дёргает, хвостик шевелится, ушки? ушки вроде ровные, не дрожат, температура?...не мерила, если боже мой, это опасно? Да, доктор, я вас слушаю... сырую печёнку, говяжью, и капли, те ,что вы прописали, через каждые 2 часа, рыбу выбросить? хорошо, доктор, выброшу. Можно я вам ещё позвоню? только утром? А если ему станет совсем плохо? Скорая помощь, ветеринарная? Но она ночью не работает, я понимаю, конечно, до утра, до свиданья доктор...Иван. Сергеевич. И ты, такой доктор, мужчина... бойфренд парикмахерши! Боже мой, боже мой. Что же мне делать? Котик мой родной! Не умирай! Не дай бог, что случится – я тоже умру. Ладно! Раскисать нельзя! Надо взять себя в руки и действовать. Сначала капли. Так, открой ротик, вот, молодец, твоя любимая подушечка, лежи, отдыхай. Нам с тобой надеется не на кого! Только на себя! Надежда умирает последней! О! Позвоню Наде.

Алло, Наденька, Надя милая у меня несчастье Ку-ку мой, да, опять, звонила этому доктору – бойфренду твоей парикмахерше, Вере, да, Сергеичу, так он, не хочу ругаться, не захотел приехать сказал печень и капли каждые 2 часа нет только капли а как я могу всю ночь и весь день Наденька напиши за меня заявление на отгул а, что? Не можешь? Не разрешает? Выгонит с работы? И тебя,и меня? А если просто сказать правду, что не могу прийти, потому что кот болен? Нет не сумасшедшая, но скоро стану. Ненавидит и боиться кошек? Да, я знаю. Вот он точно ненормальный. Монстр какой-то, крепостник, помещик, а мы как будто его крестьяне, его собственность, что хочет, то и вытворяет. Почему мы должны исполнять его капризы, мы люди, граждане свободной страны, у нас есть своя жизнь! Нет! Я буду протестовать!... Как? Устрою ему в приёмной «майдан», куплю оранжевую палатку, поставлю там и буду в ней жить с кукушонком, и ещё, объявлю голодовку,

позову журналистов, напишу в этот, как его,Европейский суд... Да, Надюш,... слушаю, понимаю, это я так... нет сил терпеть всё это, эту жизнь, да и нервы ни к чёрту, и у тебя, и ты. Ладно, не буду... не жалуюсь. Что же мне делать с моим котиком, придумай что-нибудь – ты же умница. Нет, он спокойный, послушный, тоже умница. Взять с собой на работу? А Герасим? Ну да... комнатка у туалета... отлично... всё возьму и его любимые игрушки, и капли, и печень, если с утра достану, здорово, туда никто не заглянет, молодец Надя – умница, разумница. Что бы я без тебя делала! До завтра, ага, пораньше, чтоб никто не видел, хорошо, целую.

Алло! Больница? Добрый день, девушка, вчера, во второй половине дня к вам привезли женщину без сознания... кто привёз? Скорая. да... нет, не увезли, осталась у вас. Конечно, узнайте, пожалуйста, её зовут Лиза, Елизавета Тургенева. Алло, алло, извините, мне показалось, что вы бросили трубку. Сейчас слышу вас хорошо. Место работы? А там у вас записала вчера дежурная, конечно, а то бы не приняли. Что? Непонятно? Четвёртый отдел. Спасибо, подожду. Алло? Лиза! Это я, Надежда! Лизавета, ну ты даёшь, подруга! Оклемалась? Слава богу, так меня напугала, да ты была совсем плоха, думали не выживешь: ты лежала на полу, извини, как труп, холодная, лицо синее, руки-ноги деревяные... Почему? Что почему? Лежала на полу? Да, в кабинете у Мумуева. Ну, ты чего? Совсем сдвинулась? Ничего не помнишь? Вот и хорошо. Такое лучше не помнить. Что было, что было. По телефону всего не расскажешь. Кукушо...? Ты же сама всё видела...Ничего не помнишь? А я должна всё помнить и ещё тебе рассказывать этот кошмар. От всего этого ужаса всю ночь не могла заснуть... Нет твоего кукушонка. Алло, алло, Лизавета, ты меня слышишь? Отвечай! Алло! Лизанька! Как случилось? Это всё наш дурак, шутник Иван Васильевич, программист чёртов. Как он узнал про Куку? Взял и запустил его в кабинет к Мумую. Ну не переживай так, я понимаю, но что поделаешь, так уж случилось, этот Герасим, сволочь порядочная, конечно, Лиза, что ты так кричишь?! Да,. он, но я думаю, что это он со страху кинул в куку ту железную штуку, что стояла у него на столе...Какую штуку? Ну стоял там то ли философ какой-то древний, то ли

писатель, Да-да, писатель, этот болван-программист Ванька, сказал, помнишь, не твой ли это предок. Да, Лиза, нет, не с работы. Как узнали, что Герасим Петровича увезли ... увезли, а он тоже был как ненормальный – всё орал и руками размахивал, никого не узнавал, ругался матом, руки ноги скрутили и увезли. Вот все и разбежались кто по магазинам, кто куда... Что? Герасим? Нет, живой, и завтра, наверняка, явится. Что? Ты придёшь, сегодня, вечером на работу? Куку? Положила в коробку и спрятала в той комнате, да, около туалета. Ты придёшь забрать? Я понимаю – хочешь похоронить, а где? Что?... Не поняла! Повесишь в кабинете у Герасима? О, господи! Лиза! Тебя арестуют! Посадят! Меня выгонят с работы! Лиза, опомнись! Нельзя это делать! Лизанька, боже мой, на себя наплевать, ну пожалей хоть меня, где я найду такую работу, с такой зарплатой, с такими льготами, что я буду делать одна, без мужа, с двумя детьми. Лизанька, умоляю, не делай глупости, ну жалко кукушонка, такой был хороший, ласковый котик, но погиб, бедный, у меня мужа тоже убили; попереживала, попереживала, а жить то надо. Вот и смирилась. Другой, дай бог, будет. И у тебя будет другой котик. Такого не будет? Будет ещё лучше, у меня есть знакомая. Ну, хорошо, не буду. Хочешь, я привезу эту коробку к тебе, и мы вместе поедем ко мне на дачу, там, у забора и похороним среди цветочков, а потом и помянем – у меня там есть бутылочка красного. Вот и полегчает. Алло.алло. Лиза... Лизавета. Что? Бросила трубку? Девушка девушка. Всё, отбой. Эта ненормальная Лиза! Она повесит! Господи, что же с нами будет?!

Получена / Received: 04.03.2012
Принята / Accepted: 15.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 467-475

Из вьетнамских тетрадей
From Vietnamese note-books

Е.П. Резник
E.P. Reznik

140140, Московская область, Раменский район, посёлок Удельная, улица Первомайская, д.14, кв.11.
Pervomajskaja str., 14, apartment 11 Udelnaja Ramenskij distr., Moscow reg., 140140 Russia

Побег

Прочь, Запад неверный! К Востоку!,
где робкую кромку земли
цунами целует с восторгом
и хрипло кричат корабли.

Ночами их море качает.
И качки ничем не унять.
На счастье отчаянных чаек
хочу я тоску променять.

Восток, Божество очищенья,
к тебе босиком прибегу.
Я буду стоять на коленях
на светлом твоём берегу.

Туманами тело омою,
а в волосы травы вплету.
Верни мне величье земное,
нетоптаных троп чистоту.

Ты видишь, как стиснутый в лапах
любовницы, сети стальной,
гниёт моё прошлое - Запад
и стонет, и рвётся за мной.

Укрой же! Не хмурься при встрече.
Перечa огульным векам,
язык свой и сан человечий
к твоим я слагаю ногам.

Прими меня! Всё наверстаю.
Оленем в оленьей стране,
туманом в тумане растаю,
волною качнусь на волне,

цветком меж цветами стреножу
двуногую дерзкую прыть…
Убей только память, о боже,
обрежь только памяти нить!

Имя города

Нячанг! Ня-чанг. Прислушаюсь к звучанью.
почувствую в нарушенной тиши
прибоя колыбельное качанье -
как нянченье очнувшейся души.

Возврат начал - подходят молчаливо
и руку опускают на плечо.
Прильнув к ночам с дыханием прилива,
заплачу. И почувствую ещё

нечаянную радость растворенья
в ничейном быте, в бытности иной.
И музыку и ритм стихотворенья
не чаяла как сложенного мной.

Времена года

Ну о чём же здесь печься душе? –
ни снегов, ни древесных седин.
И по небу не тянется клин.
Забываются наши клише:

скорбь - по осени, долгой зимой –
ожиданье, весной – соловьи,
лето – всплеск обречённой любви,
всё по новой, а год – за кормой.

Здесь природа не крошит в куски
ни дыханье твоё, ни разбег.
Не толкают ни темень, ни снег
в преисподнюю русской тоски.

Все проделки сезона дождей
не идут и в сравненье с чумой,
именуемой русской зимой –
плащ накинешь – и дальше балдей!

Выбивая у нас из-под ног
тропы тропов привычных и тем,
нам Вьетнам преподносит урок
избавленья от штампов, систем

поэтической речи. Из рам
выпадают портреты. Пейзаж –
лишь бессменный цветной антураж,
декорация фарсов и драм,

чуть для нас пресноватых. Король
ходит голым, но гордым. Печаль
не находит опоры. Кричать -
ни к чему. В результате – изволь

улыбаться с бесстрастием Будд,
цепенеть под наркозом нирван,
а постылый назойливый зуд
стихоплётства (за словом в карман) –
как осу с облюбованных блюд -
гнать, как муху с насиженных ран.

Последняя переписка
Памяти Ф.

«Вы сделали всё, что могли: до конца оставались на связи» (Реплика друга.)

Это было прощанье. Со мной ты прощался, я знаю:
поняла, догадалась по мне лишь доступным приметам –
это было прощанье. Мы оба ходили по краю
этим летом безумным, шальным, нескончаемым летом.

Мне буравило мозг душных тропиков белое жало,
я вкусила сполна их отравы в обёртке конфетной.
Как назвать ту беду, что незримо тебе угрожала?
Я не знала о ней. Мне казалось – мы оба бессмертны.

Ты писал мне нечасто, казалось бы – просто от скуки.
Не себя ль приучал – уходить, не боясь расставанья?
В кратких письмах твоих предстоянье Вселенской разлуки
я давно угадала, но дать ей боялась названье.

Ты прощался со мной: не давал никаких обещаний.
А ведь был ты всегда на посулы и щедрым и скорым.
(Возвращенье долгов – это часть ритуала прощанья.
Но не скажет никто, сколько времени будет на сборы).

На признанья мои ты твердил, сколько помню: «Пустое…»,
их боясь как огня, убегал и надолго скрывался.
Отчего же теперь ты внимания их удостоил -
словно спала броня. И на музыку строф отозвался?

Поцелуев твоих я не знала, и жизнь молодую,
да и зрелость свою провела в их пустом ожиданьи.
Отчего ж ты теперь целовал меня напропалую –
целовал, обнимал с тихой нежностью в каждом посланьи?

Как меня они жгли! И дивясь, и безмерно волнуясь,
как надеялась я: может, что-то во тьме засветилось,
может, что-то сбылось из того, что пророчила юность?
(Наша бедная юность, – как поздно ты к нам возвратилась!)

Ах, была я глупа, по неведенью зла и жестока,
засылая в твой стан своих писем горящие стрелы.
Что хотела поджечь – на исходе последнего срока?
Что пыталась спасти? Что поведать хотела?

Это значило только одно – ты со мною прощался.
В одиночку бредя безвозвратной суровой дорогой,
ты на круги своя, наши круги с тобой возвращался,
защищая меня немотой своей – чистой и строгой.

О себе ты молчал. На прямые вопросы ответов
ты давать не спешил, тех ответов, возможно, не зная.
Ты прощался со мной, только ты не признался бы в этом
и под страшною пыткой. Мы порознь бродили по краю.

Но меня среди пальм не спасало благое незнанье.
Ты был добр, как факир, ты являл мне нежданную милость.
Отчего ж я над каждым письмом обливалась слезами,
над пустячной строкой, и предчувствием жгучим томилась?

Ты прощался со мной, но ни разу не крикнул об этом.
Отчего же твой крик мне мерещился злыми ночами?
Этим летом дурным, огнедышащим, яростным летом
обмирала душа, холодея в нездешней печали.

Второпях, невпопад, тех примет смущена разнобоем,
за неделю, за день до постигшей тебя катастрофы,
мой любимый, мой брат, я вслепую прощалась с тобою,
с болью пряча свой страх за банальные строчки и строфы.

С кем теперь говорю? – от тебя не добьёшься ответа…
Скалит зубы прибой, обнажая слюнявые мели.
Год пришёл к декабрю. Только тут не кончается лето.
Мы простились с тобой.
Вот и всё, что мы сделать сумели.

Е.П. Резник / E.P. Reznik

Разговор с буддой

Я сегодня на Гору ходила – к Большому Будде.
Мы порой совершаем то, что необъяснимо.
Я в богов не верю, стара, чтоб мечтать о чуде.
Но просила Будду о тайной встрече с любимым.

Я ушла - от коллег украдкой, в разгар сиесты.
Город спал, утомлён трудом и жарою влажной.
Говорят, никогда не пустует святое место.
А дорогу на Гору в Нячанге покажет каждый.

Путь лежал по щербатым ступеням: всё выше, выше…
Зной сбивал мне дыханье, и пот застилал мне зренье.
Вот мозаикой яркой внизу запестрели крыши.
Океан голубел. Острова цвели в отдаленье.

Он сидел наверху, закосневший в своей нирване.
Он был бел и огромен – улыбка терялась в небе.
У подножья толпились нищие и прихожане:
кто богатства себе просил, кто молил о хлебе.

С длинных сучьев свисали витые стручки акаций, -
все ступени усеяны были их алым цветом…
От смущенья и горя не знала куда деваться,
но кому, кроме Будды, могла я сказать об этом?

Ведь с любимым моим мы прожили, увы, не вместе:
так случилось, что были мы за других в ответе.
Вот теперь мы свободны: уже оперились дети.
Но намедни я получила дурные вести.

О свиданьи мечтали, хотели урвать у лета
счастья – вместе побыть (столько нужно сказать друг другу!).
На последние письма я тщетно ждала ответа:
безнадёжный инфаркт – извещенье пришло от друга.

Только губы упрямо шептали: «ещё не вечер».
Не смирялся с сиротством дух средь красот Нячанга…
Я купила пучок ароматных тончайших свечек
и концы их зажгла. Разговор мы вели в молчаньи.

Я спросила Будду: «Неужто пред этой дверью
ты бессилен, как смертный в юдоли его непрочной?
Подари нам свиданье, и я навсегда поверю
доброй воле твоей, благодати твоей восточной».

- Ты напрасно пришла – прошуршал раскалённый ветер
от лукавых губ, и акаций пригнулись кроны.
Не встречаются те, кто на том и на этом свете.
даже в здешних краях. Ты ведь знаешь сама законы.

Я просила Будду: «О, добрый, всесильный, мудрый -
дай коснуться душой, раз нельзя увидать глазами.
Мне пошли его голосом, песенкой, сном под утро,
запоздалым письмом, что могла б я облить слезами».

С крон посыпался цвет. И была простота в ответе.
- Стыдно просьбой пустой беспокоить Большого Будду.
Друг отдал тебе всё, что мог. Ты владеешь этим.
Так что память свою проси. Я мешать не буду.

- Он не мог же уйти совсем – я кричала Будде. –
Череда превращений лежит на нас вечным грузом.
Пусть хотя бы мелькнёт в толпе – пусть вьетнамцем будет,
негром, тайским кули, моряком-французом…

Пусть хоть птицею он пролетит в недоступной выси,
хоть волною коснётся глаз – и того достанет!...
- Напиши стихи – он сказал – и добрые письма
тем, кто любит тебя, и, быть может, полегче станет.

- Ты узнаешь его не раз в череде прохожих
по щемящему жесту, улыбке, походке, взгляду…
Встрепенётся душа. Но ответить тебе не сможет
незнакомый двойник. И его окликать не надо.

- Он войдёт и в излом ветвей и в повадку зверя.
Голос будет мерещиться в яростном птичьем крике
и в биении волн. Вряд ли это смягчит потерю.
Иллюзорны такие встречи, хоть многолики.

- Оставайся у нас, ты ведь любишь цветные зори,
зной, изыск орхидей, голубых островов орнамент,
вечно юное, страстно-живое море…
Мы поможем забыться тебе. Оставайся с нами.

Голос вкрадчивый стих. Над Нячангом сгустились тени.
В предвечерье казалось, что идол насупил брови.
Пролетела гроза. Тёплый ветер подмёл ступени.
И тропический ливень унёс цветы, как потоки крови.

Я ответов таких ждала и не стала спорить,
повернулась спиной, у подножья оставив свечи,
и спускаться стала в волшебный приморский город.
Город поздних надежд.
И последней большой невстречи.

Юбилейное

Сегодня серая морская гладь
сливается с таким же серым небом.
При этом – штиль (туристам на потребу),
но островов за дымкой не видать.

А ночью ливень барабанил в крышу
отчаянно, как подгулявший бош
стучит к жене, свой завершив кутёж.
Я вышла на крыльцо, его заслышав.

Вдруг почему-то вспомнила, что год
уже прошёл – как «вышла на свободу»,
сменила климат, и душе в угоду,
избавилась от суетных хлопот.

Всех юбилеев, всех постылых дат,
что помнила, слоняясь по планете,
милее эта. «Нужно бы отметить!» -
подумала. И, прихватив «Далат»,

с утра смотрю на хмурый океан,
поблекший пляж, на горы цвета сливы;
год горестный, прекрасный и счастливый
в уме листаю, и порой в карман

за словом лезу, чтобы мог и ты
со мной побыть в столь отдалённом месте,
припомнить год, что мы прошли не вместе
и причаститься этой красоты

восточной. Что хочу тебе сказать…
Чем дальше ты, тем мы, как будто, ближе.
Сквозь гул Нячанга лишь яснее слышу
твой голос. Знаешь, в этом благодать

разлуки. Невозможность скорой встречи
пьянит вернее близости – без мук:
и руки, обнимают, не калеча,
и брани звук не оскорбляет слух…

С прибоем споря, строчки набегают
из серой хмари в маленький блокнот.
Как хорошо, что здесь страна другая.
Несходный климат. Да и век не тот.

Вьетнам, г. Нячанг (2007 - 2009)

Получена / Received: 18.02.2012
Принята / Accepted: 08.03.2012

Humanity space *International almanac* VOL. 1, No 2, 2012: 476-480

Стихи для самых маленьких / Стихи и песенки о весне
Poems for the very young / Poems and songs of spring

Н.И. Пирязева
N.I. Piryazeva

Государственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа No 148 Департамента Образования г. Москвы
123007, Москва, Хорошевское шоссе, 64-А
State Educational Institution Secondary School No 148 Moscow Department of Education; Khoroshevskoe highway, 64-A, Moscow, 123007 Russia
e-mail: nina-piryazeva@mail.ru

***

Очень робко солнца луч
Пробивался из - за туч.
Осветил и лес и луг
И, как сон, растаял вдруг.

***

Как не сердится метель,
Все равно звенит капель.
Солнце светит целый день,
Ведь сегодня Мамин день!

***

Во дворе еще зима,
В белом инее дома,
А весенний солнца свет
Посылает свой привет.

За окном то снег, то дождь,
Но Зима уходит прочь.
Приходи, Весна, скорей
Мамин праздник у дверей!

Н.И. Пирязева / N.I. Piryazeva

***
Первый мартовский цветок
В вазу мы поставим,
Маму милую свою
С праздником поздравим!

***
Мама, бабушка, сестра
Улыбаются с утра:
Их сегодня поздравляют
Папа, дедушка и я.
Праздник Женский отмечает
Наша дружная семья!

***
Мама целый день в заботе:
То «сгорает» на работе,
То проблемы с тетей Олей,
То мой брат отстанет в школе.
С папой мамочке поможем,
По порядку все разложим,
Дружно соберем всех вместе
И подарим маме песню.

***
Подарю бабуле спицы -
Она свяжет рукавицы,
Маме - синий лоскуток,
Пусть сошьет себе платок.
Для сестры – большая книга -
Почитает про пингвина.
Всех их очень я люблю
Им я песенку спою.

Н.И. Пирязева / N.I. Piryazeva

***

В зоосаде все зверята
Разыгрались, как котята.
Отмечать сегодня праздник
Прибежит любой проказник.
Каждый маму поздравляет,
Быть послушным обещает.

***

Весенняя, весенняя, весенняя пора.
Как весело на улице резвится детвора!
Звенящая, звенящая, звенящая капель,
Поет и блещет солнышком
На радость всем апрель.

***

Одуванчик вырос
Прямо из земли,
Желтый сарафанчик
Солнышку сродни.

Солнце маме подмигнет,
С нами песенку споет.
Маму милую мою
Я поздравлю и спою.

***

Пусть узнают все вокруг –
Моя мама – лучший друг.
Очень мамочку люблю,
Ей я песенку спою.

Н.И. Пирязева / N.I. Piryazeva

Песни

Мамочка

Земляничка-ягодка
Выросла в лесу.
Сладенькую ягодку
Маме принесу.
Пусть узнает мамочка,
Как её люблю.
И ещё я мамочке
Песенку спою.

Припев:
Мамочка, мамочка,
Ты как солнца свет,
Мамочка, мамочка,
В мире лучше нет!

Мамочка заботится
Обо мне всегда,
Будь здорова, милая,
Вечно молода!
А когда я вырасту,
Мы пойдём гулять,
От любой беды тебя
Стану защищать.
Припев:

Мамочка любимая

1. Кто на свете всех милей?
Обойди весь - свет
- Ну, конечно, мамочка-
Будет всем ответ.
Улыбнется милая –
И в душе покой.
Мамочка, любимая,
Будь всегда со мной!
Улыбнется милая –
Сразу всем светло.
Запоет любимая-
На душе тепло.

2. Руки мамы нежные,
Добрые глаза,
Если рядом мамочка,
Не страшна гроза.
Улыбнется милая –
И в душе покой.
Мамочка, любимая,
Будь всегда со мной!
Улыбнется милая –
Сразу всем светло.
Запоет любимая-
На душе тепло.

Песня «Квартет»

1. У пушистых матерей
Малыши пропали,
Ясным мартовским деньком
Из дому сбежали.
Припев:
Серенький зайчонок,
Беленький бельчонок,
Рыженький лисенок,
Бурый медвежонок.

2. Кто же в чаще так поет?
Чьи мелькают ушки?
Создали для мам квартет
Славные зверушки.
Припев:
3. Ясным мартовским деньком
Радуются мамы,
Потому что тот квартет
Стал гвоздем программы.
Припев:

Получена / Received: 29.02.2012
Принята / Accepted: 05.03.2012

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал "Гуманитарное пространство" международный альманах (Journal "Humanity space" international almanac) публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты; обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, естественнонаучных и медицинских наук.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала.
Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей и возвращать без регистрации рукописи, не отвечающие настоящим правилам и требованиям.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.
Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации.

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:
– статья должна быть ясно и логично структурирована
– название (на английском и русском языках)
– фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
– звание, степень, должность (на английском и русском языках)
– место работы [полностью включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)

– ключевые слова (на английском и русском языках)
– резюме (на английском и русском языках)
– краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
– материал и методы
– описание и анализ результатов
– обсуждение и заключение
– благодарности и ссылки на номера грантов
– список литературы
– таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)
размер листа: А4
редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
формат: *.doc
шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный — без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

Образец оформление статьи:

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia; e-mail: info@info.com
Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[Ivanova E.P. Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms**]**

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.

Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.

Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.

Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер // Знание-сила. 3: 48-56.

Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.

Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Journal “Humanity space” international almanac publishes research articles. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, reviews, analysis and conceptual manuscripts on the specific problems of the humanities, natural and medical sciences.

The decision on edition is taken by the editorial board of the almanac.The editorial staff reserves the right to make editorial changes and the reduction of manuscripts and return the manuscripts which are not corresponded to the rules and requirements.

The editors are not responsible for the completeness of the content and accuracy of the information and materials.

It is author’s responsibility for the manuscripts’ content, proper translation, quotes, bibliography, abstracts and etc.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

The manuscript had to be corresponded to the following requirements:

- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue’s problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references

- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript's volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
- Format: *. Doc
- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center
- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses
-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

<u>The sample design of the article:</u>

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.

Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

Содержание // Contents

ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ
THE FAMOUS PEOPLE LIFE

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ
PEDAGOGY AND EDUCATION

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА / PEDAGOGIC OF ART

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ / PHILOLOGY

ИСТОРИЯ / HISTORY

ПОПУЛЯЦИОННАЯ БИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ
POPULATION BIOLOGY PLANT

ЭНТОМОЛОГИЯ / ENTOMOLOGY

МЕДИЦИНА / MEDICINE

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА / MODERN LITERATURE

ПОЭЗИЯ / POETRY